



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Psicología

Escuela Profesional de Psicología

**Percepción de la formación, motivación y satisfacción
de los docentes que realizan buenas prácticas en
educación básica del Perú**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Psicóloga

AUTOR

Estefani Aime APAZA QUISPE

ASESOR

Mg. Luis Miguel ESCURRA MAYAUTE

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Apaza, E. (2020). *Percepción de la formación, motivación y satisfacción de los docentes que realizan buenas prácticas en educación básica del Perú*. Tesis para optar el título profesional de Psicóloga. Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado

Dirección General de Biblioteca y Publicaciones

Dirección del Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central



Hoja de Metadatos complementarios

| | |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Código ORCID del autor | 0000-0002-4218-8043 |
| DNI o pasaporte del autor | 72676676 |
| Código ORCID del asesor | 0000-0002-3015-9659 |
| DNI o pasaporte del asesor | 08034362 |
| Grupo de investigación | Elaboración, Adaptación y estandarización de instrumentos de medición psicológica PSICOMET |
| Agencia financiadora | Ninguna |
| Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación | Perú Latitud: -6.86997 Longitud: -75.045851 Coordenadas geográficas (obligatorio). |
| Año o rango de años en que se realizó la investigación | 1 año (diciembre 2018- diciembre 2019) |
| Disciplinas OCDE | Psicología http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00 |

Nota: tomar en cuenta la forma de llenado según las precisiones señaladas en la web (las tablas OCDE están incluidas).

https://sisbib.unmsm.edu.pe/archivos/documentos/recepcion_investigacion/Hoja%20de%20metadatos%20complementarios_30junio.pdf



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Escuela Profesional de Psicología
Calle Germán Amézaga N.º 375, Lima (Ciudad Universitaria)
Central Telefónica 6197000, anexo 3213, fax 3209

ACTA

Siendo las 12:00 horas del día 05 de octubre del 2020, se dieron cita al acto académico de sustentación no presencial (virtual) de la Facultad de Psicología, bajo la presidencia del Cs. Ms. **CARLOS MOISES VELASQUEZ CENTENO**, los catedráticos Miembros del Jurado que suscriben la presente Acta y la postulante al Título Profesional de Psicóloga, Bachiller **APAZA QUISPE, ESTEFANI AIME** quien a invitación del Presidente expuso y sustentó su trabajo de tesis titulado: **“PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN, MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES QUE REALIZAN BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL PERÚ”**, al concluir con la sustentación absolvió las preguntas pertinentes.

Finalizando el examen, el Presidente del Jurado invitó a los miembros del jurado a deliberar, mientras el postulante y asistentes esperan. Al término de la deliberación, el Presidente del Jurado hará pública la Calificación de la postulante al Título Profesional de Psicóloga con el promedio de:

DIECISIETE (17) APROBADO CON MENCIÓN HONROSA

Seguidamente, el Presidente del Jurado felicita al graduando y a sus familiares por el logro alcanzado. Y da por finalizada la ceremonia.

El Jurado dispuso que se extendiera la presente acta como constancia del Examen de Titulación por la modalidad de Presentación y Sustentación de Tesis.



Firmado digitalmente por
VELASQUEZ CENTENO Carlos
Moises FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 07.10.2020 09:49:05 -05:00

Ms. Cs. CARLOS M. VELASQUEZ CENTENO
PRESIDENTE



Firmado digitalmente por ESCURRA
MAYAUTE Luis Miguel FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 08.10.2020 20:22:44 -05:00

Mg. LUIS MIGUEL ESCURRA MAYAUTE
ASESOR



Firmado digitalmente por GRAJEDA
MONTALVO Alex Teofilo FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 07.10.2020 19:01:35 -05:00

Dr. ALEX GRAJEDA MONTALVO
MIEMBRO



Firmado digitalmente por SERPA
BARRIENTOS Antonio FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 08.10.2020 09:56:36 -05:00

Mg. ANTONIO SERPA BARRIENTOS
MIEMBRO

Dedicatoria

A los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad y sus familias con las que he tenido la dicha de convivir y me han inspirado a seguir trabajando por una educación de calidad, con equidad e inclusión, que no deje a nadie atrás.

A mi familia que siempre confía y me otorga su apoyo incondicional, son valiosos en mi vida.

A los profesionales que día a día generan cambios y aportan a su comunidad.

AGRADECIMIENTOS

Después de haber elaborado este trabajo lleno de muchos sacrificios y esfuerzo, pero también lleno de desafíos, anhelos y alegrías, debo reconocer a las personas que me motivaron a enrumbar este proceso y me acompañaron en cada paso brindándome palabras de aliento, apoyo y orientación para finalizar este estudio que resulta significativo para mi formación académica en psicología educacional.

A mi familia quiénes fomentan en mis ganas de superación, con su apoyo incondicional y paciencia para comprender mis intereses y alentarme a lograrlos.

A mi asesor Mg. Luis Miguel Ecurra Mayaute quien con su conocimiento me brindó las orientaciones para mejorar este estudio y me generó inquietudes para ser capaz de desarrollarlo de manera autónoma. Sus palabras fueron importantes para tener seguridad y ganas de continuar en este trabajo.

A mis maestros del área educacional, el Dr. Jaime Aliaga, el Dr. Alejandro Dioses y la Mg. Noemí Sotelo por haberme impulsado en participar de los grupos de investigación durante los últimos años de la carrera ya que me introdujeron interés por este campo, por confiar en mis competencias y alentarme a que sea una mejor profesional siempre, generándome nuevos desafíos e inquietudes en sus asignaturas y por motivarme a realizar este trabajo.

A mi grupo de investigación PsiE (Psicología Educativa) por brindarme su apoyo y confianza. Las palabras de aliento y orgullo de sus miembros fueron significativas.

Al equipo de la Sociedad Peruana de Síndrome Down, institución donde laboro, por brindarme la flexibilidad y el apoyo para realizar este trabajo.

Finalmente, a mis amigos, amigas y a mi compañero de vida por creer, confiar y motivarme a continuar, su apoyo ha sido esencial para superar cada desafío. Me llena de alegría y orgullo poder contar con ustedes.

PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN, MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES QUE REALIZAN BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL PERÚ

Resumen

Investigación empírica-no experimental y de diseño descriptivo mediante encuestas que plantea como objetivo analizar la percepción de la formación, motivación y satisfacción docente con la realización de buenas prácticas en los centros escolares de Educación Básica Regular. Se realizó el análisis secundario de la Encuesta Nacional Docente-ENDO del 2016 utilizando una muestra de 9063 docentes, las edades oscilan entre 22 y 75 años, quienes pertenecen a los tres niveles educativos, del sector público y privado, y del ámbito urbano y rural. Los resultados obtenidos afirman que las variables formación inicial y en servicio, motivación y satisfacción docente evidencian diferencias estadísticamente significativas con la variable buenas prácticas y con ciertos factores como el sexo, el tipo de gestión, el nivel educativo y el ámbito geográfico; no obstante, el factor de ámbito geográfico no evidencia diferencias estadísticamente significativas con las variables de formación en servicio y motivación docente. Por último, se encontró que la formación y motivación docente son variables que si se asocian con la realización de buenas prácticas educativas y la satisfacción docente no contribuye de la misma forma.

Palabras clave: Formación, motivación, satisfacción, buenas prácticas, docentes, Encuesta Nacional Docente.

PERCEPTION OF TRAINING, MOTIVATION AND SATISFACTION OF TEACHERS WHO PERFORM GOOD PRACTICES IN BASIC EDUCATION OF PERU

Abstract

Empirical-non-experimental research and descriptive design through surveys that aims to analyse the perception of training, motivation and teacher satisfaction with to perform good practices in Peruvian schools of Regular Basic Education. The secondary analysis of the National Teacher Survey-ENDO 2016- was carried out of the sample of 9063 teachers, between the ages of 22 and 75 years, who belong to three educational levels, from the public and private sectors, and urban and rural areas. The obtained results affirm that the initial and in-service training, motivation and teacher satisfaction show statistically significant differences with the good practices variable and with certain factors such as sex, type of management, educational level and geographical area; however, the geographical area factor does not show statistically significant differences with the variables of in-service training and teacher motivation. Finally, it was found that teacher training and motivation are variables that are related to perform good educational practices and teacher satisfaction does not contribute in the same way.

Key words: Training, motivation, satisfaction, good practices, teachers, National Teacher Survey.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--------------------------------------------------------|-----|
| Dedicatoria | I |
| Agradecimientos | II |
| Resumen | III |
| Abstract | IV |
| Índice general | V |
| Introducción | 1 |
| CAPÍTULO I | |
| EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 4 |
| 1.1 Descripción de la situación problemática | 4 |
| 1.2 Formulación del problema | 9 |
| 1.3 Justificación | 10 |
| 1.4 Objetivos | 12 |
| 1.5 Limitaciones | 13 |
| CAPÍTULO II | |
| MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL | 14 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación | 14 |
| 2.2 Bases teóricas | 26 |
| 2.2.1 Formación Docente | 26 |
| 2.2.1.1 Definición | 26 |
| 2.2.1.2 Enfoques teóricos de formación docente | 27 |
| 2.2.1.3 Teoría de formación docente contextual crítico | 32 |
| 2.2.1.4 Características de la formación docente | 33 |
| 2.2.2 Motivación Docente | 46 |
| 2.2.2.1 Definición | 46 |
| 2.2.2.2 Enfoques teóricos acerca de la motivación | 47 |
| 2.2.2.3 Teoría de la autodeterminación | 50 |
| 2.2.2.4 Desmotivación | 53 |
| 2.2.2.5 Motivación extrínseca | 53 |
| 2.2.2.6 Motivación intrínseca | 55 |
| 2.2.3 Satisfacción Docente | 57 |
| 2.2.3.1 Definición | 57 |
| 2.2.3.2 Teorías explicativas de la satisfacción | 58 |
| 2.2.3.3 Teoría de los tres factores | 62 |

| | |
|------------------------------------------------------------|-----|
| | VI |
| 2.2.4 Buenas prácticas educativas | 64 |
| 2.2.4.1 Modelo explicativo de la práctica educativa | 64 |
| 2.2.4.2 Definición de buenas prácticas | 70 |
| 2.2.4.3 Dimensiones e indicadores | 74 |
| 2.3 Definición conceptual de términos básicos | 76 |
| 2.4 Hipótesis | 77 |
| CAPÍTULO III | |
| METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 79 |
| 3.1 Tipo de investigación | 79 |
| 3.2 Unidad de análisis | 79 |
| 3.3 Población de estudio | 80 |
| 3.4 Muestra | 80 |
| 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 83 |
| 3.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos | 85 |
| CAPÍTULO IV | |
| RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 87 |
| 4.1 Resultados psicométricos | 87 |
| 4.2 Resultados descriptivos | 90 |
| 4.3 Resultados inferenciales | 104 |
| CAPÍTULO V | |
| DISCUSIÓN | 123 |
| CONCLUSIONES | 142 |
| RECOMENDACIONES | 144 |
| REFERENCIAS | 146 |
| ANEXOS | 160 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. <i>Modelo de Formación Docente de la Carrera de Educación de la PUCP</i> | 40 |
| Tabla 2. <i>Programas Nacionales de Formación en Servicio en el Perú (1995- 2016)</i> | 42 |
| Tabla 3. <i>Micro-Teorías de la teoría de la Autodeterminación (TAD)</i> | 51 |
| Tabla 4. <i>Teorías Explicativas De La Satisfacción Laboral</i> | 59 |
| Tabla 5. <i>Conceptualización entre el Conocimiento y Práctica Educativa</i> | 68 |
| Tabla 6. <i>Número de docentes evaluados según tipo de gestión educativa</i> | 80 |
| Tabla 7. <i>Composición de la muestra</i> | 82 |
| Tabla 8 <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la escala de buenas prácticas</i> | 88 |
| Tabla 9. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la escala de formación inicial</i> | 88 |
| Tabla 10. <i>Primer análisis de ítems y confiabilidad de la escala de formación en servicio</i> | 89 |
| Tabla 11. <i>Segundo análisis de ítems y confiabilidad de la escala de formación en servicio</i> | 89 |
| Tabla 12. <i>Análisis de discriminación y consistencia interna de la escala de satisfacción docente</i> | 90 |
| Tabla 13. <i>Número de las prácticas docentes según sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica</i> | 91 |
| Tabla 14. <i>Proporción de las acciones de los docentes en sus prácticas educativas que realizan casi siempre y siempre, por sexo y nivel educativo</i> | 92 |
| Tabla 15. <i>Proporción de las acciones de los docentes en sus prácticas educativas que realizan casi siempre y siempre, por tipo de gestión y área geográfica</i> | 93 |
| Tabla 16. <i>Diferencia de los niveles de autopercepción de la formación inicial por los docentes, según sexo y el nivel educativo</i> | 95 |
| Tabla 17. <i>Diferencia de los niveles de autopercepción de la formación inicial por los docentes, según tipo de gestión y ámbito geográfico</i> | 95 |
| Tabla 18. <i>Razones de una mala práctica pre-profesional según los docentes, por área geográfica</i> | 169 |
| Tabla 19. <i>Número de los tipos de las acciones formativos recibidos por los docentes, según sexo y nivel educativo</i> | 97 |
| Tabla 20. <i>Número de los tipos de las acciones formativos recibidos por los docentes, según tipo de gestión y área geográfica</i> | 98 |
| Tabla 21. <i>Número de los tipos de programas formativos recibidos por los docentes, según el sexo y el nivel educativo</i> | 99 |
| Tabla 22. <i>Número de los tipos de programas formativos recibidos por los docentes, según el tipo de gestión y el área geográfica</i> | 99 |
| Tabla 23. <i>Instituciones de las que recibió capacitaciones desde el 2015, por el tipo de gestión y área geográfica</i> | 172 |
| Tabla 24. <i>Tres principales temas en los que requieren los docentes ser capacitados, por tipo de gestión y área geográfica</i> | 173 |
| Tabla 25. <i>Número de docentes motivados por la carrera docente, según sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica</i> | 101 |
| Tabla 26. <i>Razones de la decisión para optar por la carrera docente del profesorado, según área geográfica</i> | 174 |
| Tabla 27. <i>Diferencia de los niveles de satisfacción docente, según sexo y nivel educativo</i> | 102 |
| Tabla 28. <i>Diferencia de los niveles de satisfacción docente, según tipo de gestión y área geográfica</i> | 103 |
| Tabla 29. <i>Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal y homogeneidad de varianzas de levene de las escalas de prácticas educativas, formación, motivación y satisfacción docente</i> | 104 |
| Tabla 30. <i>Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable prácticas educativas según sexo del docente</i> | 105 |
| Tabla 31. <i>Prueba H de Kruskal-Wallis: Análisis No Paramétrico de la variable prácticas educativas según el nivel educativo</i> | 106 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 32. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable prácticas educativas según tipo de gestión del docente..... | 106 |
| Tabla 33. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable prácticas educativas según área geográfica del docente..... | 107 |
| Tabla 34. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable formación inicial según sexo del docente..... | 107 |
| Tabla 35. Prueba H de Kruskal-Wallis: Análisis No Paramétrico de la variable formación inicial según nivel educativo del docente..... | 108 |
| Tabla 36. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable formación inicial según tipo de gestión del docente..... | 108 |
| Tabla 37. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No paramétrico de la variable formación inicial según área geográfica del docente..... | 109 |
| Tabla 38. Prueba H de Kruskal-Wallis: Análisis No Paramétrico de la variable formación inicial según nivel de prácticas educativas..... | 109 |
| Tabla 39. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable formación en servicio según sexo del docente..... | 110 |
| Tabla 40. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable formación en servicio según nivel educativo del docente..... | 110 |
| Tabla 41. Prueba de Chi-Cuadrado: Análisis No Paramétrico de la variable formación en servicio según tipo de gestión..... | 111 |
| Tabla 42. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable formación en servicio según área geográfica. | 111 |
| Tabla 43. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable motivación docente según la realización de prácticas educativas. | 112 |
| Tabla 44. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable motivación docente según sexo del docente..... | 112 |
| Tabla 45. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable motivación docente según nivel educativo..... | 113 |
| Tabla 46. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable motivación docente según tipo de gestión. | 113 |
| Tabla 47. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable motivación docente según área geográfica. | 114 |
| Tabla 48. Prueba de Chi Cuadrada: Análisis No Paramétrico de la variable motivación docente según la realización de prácticas educativas. | 114 |
| Tabla 49. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable satisfacción docente según sexo del docente. | 115 |
| Tabla 50. Prueba H de Kruskal-Wallis: Análisis No Paramétrico de la variable satisfacción docente según nivel educativo..... | 115 |
| Tabla 51. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable satisfacción docente según tipo de gestión..... | 116 |
| Tabla 52. Prueba U de Mann Whitney: Análisis No Paramétrico de la variable satisfacción docente según área geográfica. | 116 |
| Tabla 53. Prueba H de Kruskal-Wallis: Análisis No Paramétrico de la variable satisfacción docente según nivel de prácticas educativas. | 117 |
| Tabla 54. Estadísticos de grupo. | 118 |
| Tabla 55. Prueba M de Box: Análisis de homogeneidad de varianzas..... | 119 |
| Tabla 56. Prueba de igualdad de medias de los grupos..... | 119 |
| Tabla 57. Coeficientes de la función discriminante canónica..... | 120 |
| Tabla 58. Lambda de Willks..... | 120 |
| Tabla 59. Matriz de Estructura..... | 121 |
| Tabla 60. Coeficientes de la función discriminante lineal de Fisher..... | 121 |
| Tabla 61. Resultados de clasificación..... | 122 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. <i>Continuo de la Autodeterminación</i> | 52 |
| Figura 2. <i>Niveles alcanzados en el área de las prácticas docentes según sexo, nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica</i> | 94 |
| Figura 3. <i>Distribución de porcentajes de los niveles de autopercepción de la formación inicial por los docentes, según sexo, nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica</i> | 96 |
| Figura 4. <i>Porcentaje de los antecedentes educativos familiares de los docentes</i> | 170 |
| Figura 5. <i>Porcentaje del tipo de formación inicial seguida por los docentes, según el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica</i> | 171 |
| Figura 6. <i>Distribución de los porcentajes de los tipos de las acciones y programas formativos recibidos por los docentes durante el 2015</i> | 99 |
| Figura 7. <i>Porcentaje de las acciones que piensan seguir los docentes en los próximos 5 años para seguir su desarrollo académico, por los docentes</i> | 175 |
| Figura 8 <i>Distribución de porcentajes de los niveles de satisfacción docente, según sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica</i> | 103 |

INTRODUCCIÓN

Diferentes acciones y esfuerzos se vienen impulsando desde el plano internacional para lograr la calidad de las instituciones educativas y de esta forma proporcionen las herramientas necesarias a los estudiantes para ser capaces de continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Calcines, Rodríguez y Alemán, 2017). La Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT) en Jomtien (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990) es uno de los principales eventos en el que se resalta las necesidades básicas de aprendizaje que requieren los estudiantes y se aborda el tema de la calidad educativa; los Pilares de la Educación del futuro (UNESCO, 1996) es otro acontecimiento que va a cambiar el sentido de la educación enfatizando en cuatro pilares fundamentales: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Estas acciones y otras van a servir de base para que el Perú formule un Proyecto Educativo Nacional (PEN) concebido en la Ley General de Educación N° 28044 buscando de esta forma brindar una educación de calidad, con equidad e inclusión. Sin embargo, esto no sería posible sin la labor del maestro, uno de los principales actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido, el docente juega un papel central en la calidad de los sistemas educativos (Díaz y Ñopo, 2016) y su labor es un factor clave para el aprendizaje; ya que, con su trabajo, dentro y fuera del aula, puede promover un valioso efecto en sus estudiantes y otros aspectos de la escuela (Rand Corporation, 2012). Así también, se ha encontrado que un buen maestro puede incidir en la mejora de varios indicadores en los estudiantes como la mejora del desempeño académico, el bienestar, la reducción de embarazos no deseados, un mayor acceso a la universidad, la elección de carreras de largo aliento, entre otros (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014).

Dentro de su labor, el maestro realiza prácticas educativas que son entendidas como las acciones que se ejecutan en un sistema de actividad como la sesión de aprendizaje o clase en la escuela. A su vez, estas prácticas van a ser calificadas como

buenas en la medida en qué se diferencien de lo tradicional debido a que presentan un carácter positivo, innovador, potencialmente replicable y verificable.

Por otro lado, la literatura señala que algunos posibles factores pedagógicos y psicológicos asociados a las buenas prácticas educativas por parte de los maestros son la formación docente –tanto inicial como en servicio- debido a que cuentan con la experiencia y el conocimiento pedagógico para construir y sistematizar sus prácticas; otro factor es la motivación ya que cuentan con mayor autonomía para romper con prácticas rutinarias y asumen nuevas acciones formativas como parte de su desarrollo profesional; y por último, la satisfacción puesto que contar con un buen clima escolar, las condiciones laborales favorables, un adecuado entorno educativo, entre otras características apoyan a que los maestros dediquen más tiempo en planificar sus clases, y por ende, su práctica pedagógica (Deci & Ryan, 2002; Gil-Flores, 2017; Gómez-López, 2008; Murillo y Román, 2012; Ryan & Powelson, 1991; Vaillant, 2016).

En relación a lo mencionado, resulta esencial estudiar las variables sociodemográficas, pedagógicas y psicológicas que se encuentran presentes en aquellos docentes que actúan de manera innovadora siendo capaces de salirse de lo tradicional en su práctica pedagógica; para ello, se utilizan fuentes recogidas desde el propio estado como la Encuesta Nacional Docente en aras de contar con datos precisos que nos aproximen a la realidad del profesorado peruano.

Con el fin de desarrollar lo planteado y generar evidencia empírica, el presente estudio ha sido organizado en cinco capítulos. En el Capítulo I se describe cómo se plantea el problema, en el cual se detalla cómo surge el estudio, así como la justificación del presente y finalmente se formulan los objetivos de la tesis.

En el capítulo II se hace referencia a las investigaciones, tanto internacionales y nacionales, las bases teóricas-científicas y las definiciones acerca de las buenas prácticas educativas, formación, motivación y satisfacción docente. Este capítulo concluye con el planteamiento de las hipótesis.

En el capítulo III se presenta la metodología utilizada para el estudio conformada por el tipo y diseño del estudio, unidades de análisis, las características de

la población y muestra utilizada, las técnicas e instrumentos aplicados y se proporciona el procedimiento realizado para el análisis de los datos.

En el capítulo IV se realiza un análisis de los resultados encontrados en la investigación. Seguidamente, en el capítulo V se realiza la discusión de estos resultados, se formulan las conclusiones y las recomendaciones. Por último, se encuentran las referencias consultadas para fines de la elaboración del presente.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción de la situación problemática

La calidad de la educación es una temática de máximo interés. En la Ley General de Educación del Perú (2003) se menciona que los factores asociados a la calidad de la educación son la interacción de una inversión en los estudiantes, la formación inicial y permanente de los docentes, la adecuada infraestructura, la investigación e innovaciones educativas, entre otros. Al respecto, un concepto estrechamente ligado a la innovación educativa es las buenas prácticas educativas dada su estrecha relación con los temas de calidad y mejora continua (Vidal y Morales, 2009; Colás y Casanova, 2010). De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014):

Los docentes que realizan buenas prácticas comparten como objetivo común lograr un buen aprendizaje en sus alumnos y se encuentran en constante descubrimiento de su quehacer profesional, lo que les permite alejarse de las prácticas rutinarias y generar nuevas actividades de aprendizaje gracias al fortalecimiento de la autoconfianza en sus alumnos y pares y el desarrollo de sus potencialidades (p.16).

En tal sentido, en el ámbito educativo existen docentes que muestran comportamientos o actuaciones dirigidas a generar soluciones innovadoras y creativas producto de la demanda que enfrentan dentro de su labor (Robinson y Kuin, 1999 como se citó en Gómez-López, 2008; MINEDU, 2014).

Apuntando más en el concepto de buenas prácticas educativas, para De Pablos y González (2007) estas son entendidas como “actuaciones que suponen una transformación de las formas de funcionamiento cotidianas y que constituyen el germen de una transformación positiva en las prácticas tradicionales” (Colás & Casanova, 2010, sección de Introducción, párr. 1). En efecto, las investigaciones muestran que los docentes que realizan buenas prácticas educativas están extramotivados, piensan en no solo instruir sino en formar y educar, tratan de cumplir las condiciones de los aprendizajes significativos, se adelantan a acontecimientos, utilizan la evaluación como retroalimentación, buscan su actualización docente (González, Guruceaga, Pozueta & Porta, 2010). Adicionalmente, King (King y Bunce 1999) menciona que estos docentes desarrollan “capacidades de equipos escolares para generar liderazgo en la instrucción y proporcionan apoyo de alta calidad a los directivos que comparten metas y objetivos similares porque comparten una misma realidad” (Jeri-Rodríguez, 2008, p. 39). Por lo que resulta importante que las organizaciones educativas que pretenden gestionar el conocimiento dediquen un tiempo al reconocimiento de aquellos docentes que realizan buenas prácticas (Jeri-Rodríguez, 2008), esto refuerza la idea que juegan un papel central en la calidad de los sistemas educativos (Díaz & Ñopo, 2016) y con su trabajo, dentro y fuera del aula escolar, pueden promover un valioso efecto en los estudiantes y otros entornos de la escuela (Rand Corporation, 2012).

Respecto a este último punto, en esta última década, el Perú viene implementando políticas orientadas al desarrollo docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016a) y a la valoración de la profesión docente. Una de estas políticas es el reconocimiento anual y nacional a las buenas prácticas docentes a través de la Dirección General de Desarrollo Docente-DIGEDD desde el 2013 y del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana-FONDEP desde el 2004. De acuerdo con lo encontrado entre

las publicaciones del MINEDU (2019) sobre esta premiación, se han reportado que desde el 2013 hasta el 2018 han sido reconocidas alrededor de 668 buenas prácticas docentes. No obstante, solo se encontraron publicaciones de acceso libre que compilan las buenas prácticas docentes reconocidas desde el I Concurso realizado el 2013 hasta el 2016, en el cual se menciona que los aportes generados son la contribución a la convivencia democrática, el cuidado del medio ambiente; desarrollo de la comunicación, el desarrollo de la perspectiva intercultural en las áreas curriculares como la historia, ciencias naturales y las matemáticas; uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), incorporación del enfoque problémico y el desarrollo de aprendizajes significativos; la contextualización del aprendizaje y la visibilización de la importancia del trabajo en redes para afrontar la dispersión de las escuelas en el territorio en circunstancias difíciles.

Estas buenas prácticas aportan a los hallazgos de ciertas investigaciones que encuentran como desafíos: afrontar las consecuencias educativas de la segregación escolar (Guadalupe, et. al 2017) puesto que cuentan con más estudiantes de menos recursos económicos y, por ende, con mayores necesidades para aprender (Cueto, Miranda y Vásquez, 2016); la necesidad de contar con una educación inclusiva de calidad que involucre una diversificación curricular que impacte en la vida de los estudiantes (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2017); la necesidad de asumir un enfoque de género en las aulas como medio para asegurar la equidad entre hombres y mujeres; la situación de desprotección que viven algunos estudiantes, el desarrollo de la interculturalidad en las aulas; entre otros retos que se deben alcanzar para reducir las brechas educativas (FONDEP, 2014).

Sin embargo, no todos los docentes generan prácticas o actuaciones capaces de salir de lo tradicional, lo cual puede estar vinculado con diversas condiciones que la pueden estar afectando. Dentro de esto, la formación docente se muestra como un factor que va a definir las formas particulares de la práctica educativa y algunos componentes que determinan esta práctica son: la cantidad de experiencia (en tiempo) del profesor, la disciplina que enseña y su conocimiento pedagógico (Gómez-López, 2008). Contrario a esto, Vaillant (2011) menciona que aún existen prácticas habituales en algunos docentes porque enfatizan el método basado en la

exposición oral frontal y prestan poca atención a las técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes, por ejemplo, en escuelas multigrado y rurales. A esto se suma que “muchos maestros y maestras que no reciben una formación de calidad, no cuentan con apoyo para su inserción profesional y requieren acciones y programas de desarrollo profesional continuo” (Vaillant, 2016, p. 6). Los hallazgos de González, Eguren y De Belaunde (2013) en cuatro ciudades de Perú enfatizan esta situación ya que señalan como pendiente el trabajo docente en la organización de sesiones de aprendizaje y prácticas instruccionales.

Sin duda otra variable esencial y promotora de prácticas docentes específicas es la motivación (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Powelson, 1991); según un estudio que se llevó a cabo por Muñoz y Ramirez (2015) en 65 maestros colombianos se halló que el potencial docente para promover la motivación está altamente centrado en el buen rapport que establezcan con sus estudiantes, lo cual se vincula frecuentemente con las decisiones que toman para sus estudiantes en relación a los tipos de actividades, grupos, duración, metodología de clase, etc. En tanto, otros estudios sobre motivación docente asocian esta variable consistentemente con la motivación y el desempeño de los estudiantes (Muñoz & Ramirez, 2015; Guerriero, 2017). Siendo la motivación intrínseca un componente fundamental y natural que influye en el aprendizaje (Ryan & Deci, 1987; 2000a; 2008b) y por ende, en la enseñanza.

A su vez, docentes motivados y con expectativas hacia la educación apoyan el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza. No obstante, la situación de los docentes peruanos que se muestra en el análisis secundario de los datos obtenidos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE del 2009 para docentes de sexto grado indica que los maestros peruanos presentan niveles menores de satisfacción sobre su labor frente a sus pares de la región. Asimismo, este grupo señala que no se siente conforme con las escuelas en las que se encuentran y dedican menor tiempo a planificar y preparar su clase (Murrillo y Román, 2012). Otros hallazgos afirman que las prácticas se ven afectadas por las condiciones laborales y las reglas institucionales, lo cual se refleja en la disposición del docente hacia el trabajo, sus ideales y los recursos pedagógicos con los que cuentan, tal como lo señala Bustamante (2016) en un estudio realizado en un colegio de Villa El Salvador.

Definitivamente, los factores sociales, políticos y culturales influyen en las motivaciones y las satisfacciones (Ryan & Deci, 2017). Si bien tal panorama conlleva a la comprensión de las prácticas pedagógicas también existen otros factores en el sistema educativo que la afectan como la crisis de la profesión, la disminución de salarios y la sobre-responsabilización sobre los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes (Cuenca, 2015).

De todo lo anterior, se puede inferir que, en el contexto educativo peruano, existen factores sociodemográficos, psicológicos y pedagógicos que se involucran con las buenas prácticas educativas. De tal modo que el comportamiento de los docentes peruanos que actúan de manera innovadora frente a los desafíos o problemáticas que afrontan en sus aulas es un campo de estudio emergente, y desde la psicología educacional es una tarea pendiente comprender la práctica docente; ya que las aportaciones derivadas del conocimiento psicológico pueden proporcionar un marco de referencia explicativo en relación a un conjunto de problemáticas en la educación que plantean una desconexión en las prácticas docentes (Ventura, 2014); por lo que se torna importante continuar con esta línea de investigación.

En este sentido, teniendo en cuenta lo indicado por Balarín (2016) quién señala que se tiene la idea homogenizadora de poder replicar las prácticas detectadas a otras instituciones de manera equitativa en todo el país, con la convicción de que de esta forma las brechas educativas desaparecerán sin considerar el contexto y la composición social de cada escuela; se plantea que más que detectar las buenas prácticas docentes, replicarlas a otros contextos o hacer un listado de buenas prácticas educativas, se debe apuntar a detectar las variables que están vinculadas a que los maestros y maestras realicen buenas prácticas. De tal modo que se pueda promover que más docentes busquen innovar, realicen prácticas capaces de influir en el aprendizaje de los estudiantes y hagan frente a los desafíos surgidos del trabajo en las aulas. Paralelamente, esto permita retenerlos en el sistema educativo peruano y que se conviertan en promotores de otros docentes.

En el sistema educativo peruano, uno de los cambios relevantes que se ha instaurado para entender la situación docente, retener y detectar a los mejores, ya sea

por su formación, experiencia, capacidades y otros, es la evaluación de desempeño docente y la introducción de instrumentos de recolección de información como la Encuesta Nacional de Docente-ENDO; este último recoge datos sobre las características sociodemográficas, formación, percepción, etc. del profesorado (Cuenca, 2015; UNESCO, 2016b; Díaz y Ñopo, 2016). Tales medidas tienen relación con evaluaciones realizadas a nivel internacional: a) en los países de Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Colombia, Chile y Uruguay se realizan evaluaciones de desempeño docente; tanto en Colombia, como en Chile, Ecuador y México, los resultados deficientes en estas evaluaciones tienen consecuencias de alto impacto para la estabilidad laboral de los docentes (Cuenca, 2015); b) en las escuelas de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OECD se administra la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje-TALIS (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017) que se enfoca en llenar las importantes lagunas de información sobre el entorno del aprendizaje y las condiciones de trabajo de los maestros y maestras; estas medidas permiten generar evidencia empírica, articular mejores políticas educativas orientadas a la calidad docente e introducir cambios respecto a la situación del profesorado.

Lo mencionado anteriormente permite deducir la relevancia que tiene el generar evidencia empírica a partir de la información recolectada de las evaluaciones realizadas desde el estado como la ENDO, así como el análisis de los aportes generados desde investigaciones teóricas y aplicativas que profundicen en el estudio de los docentes del Perú. Por ello, en el presente estudio se propone analizar la percepción sobre la formación, motivación y satisfacción de los docentes que realizan buenas prácticas en las instituciones educativas –públicas y privadas– de Educación Básica Regular (EBR) a partir del análisis secundario de los datos obtenidos en la Encuesta Nacional Docente del 2016.

1.2 Formulación del problema

En este contexto, en este estudio se busca dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es la percepción de la formación, motivación y satisfacción de los docentes que realizan buenas prácticas en educación básica regular?

1.3 Justificación

Actualmente una de las funciones que cumple el psicólogo educacional está relacionada a mejorar el acto educativo desde el asesoramiento y la actualización del educador acerca de las características individuales o grupales (cognitivas, comportamentales, sociales, evolutivas, etc.) de los estudiantes, así también en la organización y planificación educativa en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, esto no sería posible si es que el psicólogo desconoce las variables que influyen en las acciones de los docentes durante su práctica educativa, tales como la formación, motivación o satisfacción frente a su labor. De tal modo que se contribuya a cumplir con uno de los retos más grandes que se tiene en el sistema educativo peruano descrito en el tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional al 2021 *“Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”*.

En razón a ello, surge la necesidad de indagar sobre la percepción de la formación, motivación y satisfacción de los docentes que realizan buenas prácticas; ya que estas variables pueden estar involucradas en que los docentes se perfilen como actores innovadores y creativos, capaces de transformar las prácticas tradicionales. Por lo tanto, los resultados a obtener en este estudio permitirán:

En relación a la conveniencia para quiénes investigan en el campo educativo:

- Aportar conocimiento para identificar el estado actual de la formación, motivación y satisfacción según la percepción de los docentes, así como al profesorado peruano que realiza buenas prácticas. De tal modo que se genere inquietudes entre los investigadores sobre las variables que pueden incidir en el comportamiento del docente y la realización de buenas prácticas.

En relación a la relevancia que brinda para la sociedad:

- Apoyar la información presentada desde el Marco de Buen Desempeño Docente -perfil que guía la visión que tiene el estado peruano sobre el docente que se quiere en el sistema educativo-, así también aportar al análisis de la información recolectada en la ENDO sobre la situación de los docentes. Adicionalmente, visibilizar la cantidad de docentes que realizan buenas

prácticas educativas tendrá un impacto en la valoración que tiene la comunidad sobre estos.

En cuanto a los aspectos Teóricos:

- Contribuir al objetivo principal que tiene el campo de la psicología educativa en relación a mejorar u optimizar el desempeño de los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vinculados con la comprensión y el mejoramiento de la educación (Palacios, Marchesi y Coll, 1990; Woolfolk, 2010) siendo uno de estos actores los docentes. Por otro lado, aportar mayor información a la teoría de la formación, motivación y satisfacción docente a partir del estudio de las buenas prácticas educativas del profesorado peruano.

En relación a los aspectos Metodológicos:

- Orientar la identificación de la situación del profesorado sobre la percepción de su formación, motivación y satisfacción en relación a la realización de buenas prácticas educativas permitirá el fortalecimiento de los planes de actualización y capacitación para su desarrollo profesional y personal. Además, se busca orientar la articulación e implementación de políticas orientadas a la mejora de la formación del educador y la modificación de posibles variables que influyan en su motivación y satisfacción.

En cuanto a su uso Práctico:

- Seleccionar aquellas características de formación docente que se deben alcanzar en nuestro profesorado, la situación de la motivación y satisfacción docente frente a su labor permitirá la elaboración de sugerencias para el fortalecimiento de los programas de formación inicial y en servicio, la evaluación docente, la mejora de las condiciones laborales y el surgimiento de iniciativas para abordar ciertos aspectos de la motivación y satisfacción docente; ya que es útil para otros actores educativos “determinar cómo atraer maestros potenciales y cómo retenerlos en la enseñanza” (Han & Yin, 2016, p.2)

1.4 Objetivos

1.4.1 General

- Analizar la percepción de la formación, motivación y satisfacción docente de los docentes con la realización de buenas prácticas en las instituciones educativas de Educación Básica Regular (EBR).

1.4.2 Específicos

- Establecer las diferencias sobre la realización de buenas prácticas educativas que caracteriza a los docentes, según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada) y ámbito geográfico (rurales y urbanas), de Educación Básica Regular.
- Establecer las diferencias sobre la formación de los docentes (Inicial y en Servicio), según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada), ámbito geográfico (rural y urbano) y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.
- Establecer las diferencias sobre la percepción de la motivación de los docentes, según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada), ámbito geográfico (rural y urbano) y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.
- Establecer las diferencias sobre la percepción de la satisfacción de los docentes, según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada), ámbito geográfico (rural y urbano) y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.
- Determinar la existencia de relación entre formación, motivación, satisfacción docente con la realización de buenas prácticas educativas del profesorado de Educación Básica Regular.

1.5 Limitaciones

El presente estudio se encuentra limitado en relación a lo teórico debido a la ausencia de antecedentes que utilicen todas las variables de estudio en su análisis, así también las investigaciones peruanas de corte empírico son escasas. Por otro lado, en relación a la metodología, el análisis secundario que se realizará de los datos recolectados conlleva a limitaciones referidas a la ausencia de control en el proceso de recolección de información y generación de la base de datos primaria; puesto que es una base obtenida del repositorio del MINEDU.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este capítulo se revisan los antecedentes de la investigación a nivel nacional e internacional, así como las bases teóricas que fundamenten a las variables de estudio. Las temáticas que serán expuestas son formación, motivación, satisfacción docente y buenas prácticas educativas.

2.1 Antecedentes de la investigación

En lo referido a los antecedentes del presente estudio, tanto a nivel nacional como internacional la comprensión de los aspectos relacionados a la formación, motivación, satisfacción y buenas prácticas educativas en los docentes son necesarias.

Cabe mencionar que se realizó la búsqueda en diferentes fuentes de información nacionales e internacionales, no obstante, no se encontraron estudios similares que estudien todas las variables a la vez; por ello, se presentan a continuación investigaciones en función a cada variable de estudio.

2.1.1 A nivel internacional:

Anaya y Suárez (2010) realizaron un estudio para evaluar la satisfacción de docentes en relación al sexo, antigüedad en el ejercicio de la profesión y la etapa educativa en la imparten su docencia; para el cual, se aplicó la Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores a 2562 profesores españoles de educación inicial, primaria y secundaria de escuelas públicas (78%) y privadas (22%) seleccionados de manera incidental en toda la geografía nacional. Los hallazgos mostraron en cuanto al sexo, las mujeres están más satisfechas; en cuanto a los años de antigüedad, los maestros con más experiencia se encuentran insatisfechos, y, por último, en cuanto a la etapa educativa, los profesores de secundaria aparecen menos satisfechos que los de infantil y primaria.

Colás y Casanova (2010) realizaron un estudio de caso sobre las buenas prácticas en docentes y su relación con el currículo, la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de identificar los factores condicionantes de las buenas prácticas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde la perspectiva y mirada del profesor, agente de las buenas prácticas. Para lo cual, se recogió información a través de entrevistas narrativas a una docente de primaria con 16 años de experiencia seleccionada en su centro por llevar Buenas Prácticas con TIC. Los autores encontraron dos dimensiones diferenciadas de las variables: personal y contextual; en cuanto a la primera de las variables, se conceptualiza por factores como la implicación, responsabilidad, superación, esfuerzo, satisfacción y concepción educativa de la docente, siendo la más condicionante el sentido de responsabilidad; en cuanto a la segunda, factores como una política autonómica, profesorado, coordinador TIC, experiencias previas, contexto familiar, familia propia y buena práctica, siendo las más condicionantes el papel del coordinador TIC y la administración del centro. Ambas variables se complementan y refuerzan por las cualidades motivadoras y de mejora de los aprendizajes de la docente para el avance de la educación de los estudiantes con el uso de TICs.

Harris & Sass (2011) estudiaron la formación docente, calidad docente y el rendimiento estudiantil con el fin de estudiar los efectos de la formación docente sobre la productividad de los docentes en la promoción del rendimiento estudiantil. Para ello, se utilizó el análisis de regresión a partir de los datos

obtenidos del panel de registros administrativos escolares de Florida (EE.UU), en el cual existen datos de todos los estudiantes de escuelas públicas y se incluyen datos de pruebas de rendimiento de matemáticas y lectura de los estudiantes de grados 3-10 (primaria y secundaria) desde los años 1999-2000 hasta el 2004-2005. Los resultados evidenciaron que la experiencia que adquiere el docente en su etapa formativa y estando laborando en una escuela son cuantitativamente sustanciales, por ende la productividad de los maestros de primaria y secundaria aumenta con la experiencia (aprender-haciendo) sobre todo si existió una experiencia inicial y por el contrario, la capacitación formal adquirida durante la enseñanza generalmente no mejora la capacidad de los maestros para impulsar el rendimiento estudiantil puesto que se cargan de cursos durante el año académico anterior a la obtención del título y, por lo tanto, tienen menos tiempo para dedicarlos a sus alumnos aunque esto no sucede con los docentes que reciben cursos de desarrollo profesional en matemáticas. Otro hallazgo encontrado refiere a que existen efectos indirectos positivos en la productividad de los docentes que tienen compañeros que reciben cursos de desarrollo profesional cuando comparten ideas y técnicas de enseñanza que aprenden. Cabe mencionar que en los resultados existe una variación de los resultados en todos los grados y que no hay diferencia en productividad entre docente de carreras de educación y aquellos cuyo título inicial de bachiller fue otra disciplina.

Ciraso (2012) realizó un estudio cuantitativo sobre la efectividad de la formación docente en la escuela enfocándose en la transferencia de capacitación y cómo se aplican las competencias que aprendieron en las capacitaciones que reciben dentro de la formación. Por ello, se aplicó un cuestionario compuesto por 54 ítems con escala Likert a una muestra no probabilística de 107 docentes de primaria y secundaria de 37 escuelas de Barcelona (España). Los resultados mostraron que existe una falta de orientación para la transferencia de las capacitaciones que reciben a la escuela aunque los docentes se muestran motivados para introducir cambios todavía las escuelas no organizan los procesos de análisis de las necesidades de capacitación, no planifican, no evalúan y no establecen formas de integrar el nuevo aprendizaje asimismo existe una falta de intercambio de conocimientos entre los profesores de la misma escuela y entre las diferentes escuelas; y las estructuras escolares, como los departamentos, necesitan

aprender cómo aplicar el nuevo aprendizaje en la creación de material didáctico, liderar nuevas metodologías, impulsar los nuevos enfoques curriculares, etc.

Darra (2013) exploró en la perspectiva de los docentes de educación primaria acerca de los factores relacionados a la satisfacción docente y aquello que contribuye a la motivación en su trabajo; para lo cual, recolectó información de 89 profesores de la prefectura de Viotia a través de la administración de un cuestionario. Los resultados evidenciaron en la muestra que la mayoría son mujeres, se sitúan en edad de hasta 40 años, provienen de escuelas públicas, tiene entre 1 y 3 años de experiencia y pertenecen a una posición permanente en las escuelas. Entre los factores de satisfacción como prioridad: la gestión escolar, el cumplimiento de las normas de funcionamiento de la escuela, la existencia de un reglamento de funcionamiento interno, el soporte de los padres; y entre los principales factores de insatisfacción son: falta de materiales adecuados e infraestructura técnica, financiación inadecuada de la unidad escolar y no satisfacción de las ganancias. En relación a los factores motivaciones, los encuestados señalaron los siguientes: interés por el trabajo, creatividad laboral, libertad de acción, establecimiento de procesos para la mejora continua, existencia de una cultura de apoyo, solidaridad y entendimiento mutuo, conexión con el desarrollo personal, satisfacción de los ingresos propios, reconocimiento, necesidad de éxito, y perspectivas del desarrollo profesional.

Angulo y Lizasoain (2014) realizaron un estudio con metodología mixta centrado en los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País de Vasco con el fin de elaborar un catálogo de buenas prácticas. En la fase cuantitativa se realizaron análisis multivariados y multinivel que detectaron 32 centros escolares (16 de educación Primaria y 16 de educación Secundaria) como aquellos que realizan su labor por encima de lo esperado según el contexto en el que desarrollan su tarea; al respecto hay que señalar que la mayoría de centros presentan distintos niveles socioeconómicos y culturales medios, son de zonas urbanas y reflejan la diversidad del sistema educativo. Con respecto a la fase cualitativa, se realizó entrevistas a los informantes-clave: la Inspección Educativa, los asesores y asesoras de los Berritzeguneak, externos al centro, y los equipos directivos de los centros, así pues, se elaboró catorce categorías para analizar las

buenas prácticas en tres ámbitos: el alumnado, el profesorado y el centro escolar. Algunos factores encontrados en el alumnado son el seguimiento mediante un plan tutorial, existe una atención a la diversidad, se detecta e interviene tempranamente dificultades, entre otros; en cuando al profesorado, se muestra un alto nivel de dedicación e implicación con el centro y su tarea educativa (no solo instructiva), existe mayor compromiso y participación en las actividades de formación y mejora continua facilitadas por el centro, y realizan un seguimiento al alumnado; seguidamente, el centro escolar se presenta un clima escolar sin problemas, cuentan con una visión y filosofía propia, el equipo directivo muestra altas expectativas con respecto al alumnado y profesorado. Además, los autores encontraron que las buenas prácticas detectadas aportan —junto con otros factores— a explicar los excelentes resultados obtenidos por los centros y pueden además ser transferibles en el contexto de los planes y acciones de mejora.

Ruiz, Moreno-Murcia y Vera (2015) estudiaron el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación laboral para comprobar cómo estas variables influían en la satisfacción docente. A partir de ello se aplicó cuatro instrumentos a 172 docentes españoles (54% mujeres y 46% hombres) y se realizó análisis de regresión lineal. Los hallazgos mostraron que la autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada predicen positivamente con un 27% de la variable explicada a la satisfacción docente. Además, la satisfacción docente correlacionó positiva y significativamente con los factores estudiados; lo cual implica que mientras más autodeterminada es la motivación del profesorado mayor satisfacción presentan en su labor profesional.

Ramery-Gelpi y Pérez-Navío (2016) compararon la satisfacción laboral de los directivos y los docentes según el género, edad, preparación académica, años de experiencia, deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional; para ello, se utilizaron dos cuestionarios: CADI (Cuestionario Administrado al Director) y el cuestionario CADO (Cuestionario Administrado al Docente). La muestra de estudio fue de 293 docentes y 37 directores escolares en escuelas de secundaria del sector público localizadas en el este de Orlando, Florida en los Estados Unidos de América. Los resultados obtenidos muestran que tanto directores como docentes se encuentran insatisfechos en cuanto al género, a

mayor número de años de experiencia mayor será la satisfacción que tendrán tanto el director escolar como el docente, a mayor preparación académica, mayor satisfacción y se refleja cierto grado de insatisfacción por parte de los docentes en relación al director con respecto al ambiente institucional.

Gil-Flores (2017) elaboró un estudio sobre satisfacción docente para identificar las variables que contribuyen a su explicación en el profesorado español (192 centros y 3339 docentes) de educación secundaria participantes en la edición 2013 del estudio TALIS (Teaching and Learning International Study), promovido por la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development); para ello, se realizó un análisis secundario de datos recogidos de Talis en el que se utilizó un modelo lineal jerárquico de tipo multinivel nulo o incondicionado. Los hallazgos mostraron que existe una mayor asociación de la satisfacción laboral con las características individuales en lugar que las características de los centros. Los factores personales que explican esta variable son: la autoeficacia percibida; el control de la disciplina en el aula que está relacionada con el clima escolar; la edad, la cual supone un ligero declive en la satisfacción si va en aumento; el sexo, en el que se señala que las mujeres están más satisfechas; la continuidad en el centro y el estatus laboral, mientras que entre los factores institucionales, se destaca que los docentes de centros de mayor tamaño están más satisfechos y el importante efecto de las relaciones entre profesorado y alumnado.

Mangaleswarasharma (2017) realizó un estudio descriptivo sobre la motivación y la satisfacción de los docentes con el objetivo de estudiar los factores que se relacionan con la elección de su trabajo y su satisfacción laboral. Para ello, administró una encuesta a 150 docentes de tres distritos (Jaffna, Kilinochchi y Mullaitivu) del norte de Sri Lanka. Se encontró que existen una mayoría (97%) de docentes que están motivados puesto que mencionan que fue su propia decisión (79%), mantienen un buen desempeño, aman su profesión (45%) y buscan desarrollar buenos ciudadanos (41%); sin embargo, un 35% no están satisfechos con su trabajo y prefieren conseguir otro.

Panagiotopoulos & Karanikola (2017) realizaron un estudio descriptivo sobre la visión de los docentes de escuelas primarias para analizar el impacto de la

formación en la satisfacción docente; para lo cual, se recogió información de 278 docentes de la prefectura de Ilias a través de un cuestionario (en línea) sobre datos sociodemográficos, edad, años de servicio, educación, ámbito de trabajo, relaciones en el trabajo, estado marital, participación en programas de formación, beneficios de formación y las contribuciones para la satisfacción laboral del profesorado. Los hallazgos indicaron que los docentes mantienen una posición neutral sobre la contribución de los programas de formación en su mejor manejo del aula, el 51,8% considera que ayuda al manejo de los problemas de conducta en clase y el 46,7% indica que el conocimiento y las habilidades adquiridas en estos programas ayudan a manejar las dificultades de esta profesión. Adicionalmente, la variable de género tiene un efecto en la formación y la satisfacción laboral ($t = -1.99$, $df = 121.4$, $p = 0.049$), la edad también tiene un efecto significativo ($F = 3.45$, $df = 5$, $p = 0.005$), así pues, los docentes que tienen de 6 a 10 años de experiencia muestran mayor consistencia en sus respuestas que los docentes de 16 a 25 años, a su vez, el área de servicio (rural o urbana) es una variable que ejerce efecto significativo –los docentes que enseñan en las zonas urbanas están más conformes con su trabajo-. No obstante, la especialidad del docente y el tipo de cooperación (permanente o parcial) no ejercen influencia en esta área.

1.5.1 A nivel nacional:

Oliart (1996) realizó un estudio con el fin de dar cuenta de las nociones básicas que forman parte de la cultura académica de las instituciones de Educación e identificar aquellos aspectos de ésta que necesitan ser tomados en cuenta en el momento de proponerse cambios en la formación docente. Para ello, se recogió información de manera sistemática en dos cursos dictados de un instituto superior pedagógica (ISP) y una universidad entrevistándose a 46 estudiantes de educación. Los resultados evidenciaron que las instituciones cuentan con un número alto de estudiantes mujeres y las condiciones en las que estudian no son favorables puesto que existe un número excesivo de estudiantes por clase, los horarios de clases son 8 horas diarias y la infraestructura está deteriorada; en cuanto a la elección de la carrera docente, la mitad de estudiantes entrevistados mencionó que no estudió la carrera por vocación; la formación que los alumnos reciben es bastante pobre y la mayoría no son críticos de su formación; los

institutos ofrecen pocas oportunidades en comparación a las universidades y por último, las practicas docentes en ambos espacios son confusas puesto que no se involucra a los estudiantes con su aprendizaje, el valor del tiempo y el orden dentro del aula es desproporcionado, así como se mostró clases bastante improvisadas ya que los maestros no tienen mucho material para transmitir.

Alcázar y Balcázar (2001) estudiaron la oferta y demanda de la formación docente en el Perú con el fin identificar alternativas para mejorar la situación de las instituciones que ofrecen formación docente con base a un enfoque cualitativo y cuantitativo. A partir de ello, se seleccionó dos Instituciones Superiores Pedagógicas (ISP), tanto público y privada, y una universidad estatal para los análisis cualitativos y 318 ISP (138 públicos y 180 privados) y 41 facultades de educación de universidades (de las cuales 22 son públicas y 19 privadas) para los análisis cuantitativos. Los resultados encontraron que existe un exceso de oferta en el nivel primaria y más aún en secundaria, no obstante, disminuye en mayor proporción la oferta de docentes para el nivel inicial. Asimismo, los docentes formados en las instituciones evaluadas mencionan que la carrera de educación está mal remunerada y los que eligieron por vocación dicha carrera tienen problemas económicos; y en cuanto a su labor docente, se encontró que los docentes formados en universidades tienen mejor actitud, mejor rendimiento y alientan a sus estudiantes frente a sus errores.

Burga (2004) realizó una revisión sobre la formación docente que se brinda en los institutos superiores pedagógicos con el fin de indagar sobre el quehacer educativo, los enfoques y estrategias curriculares, y el componente intercultural de la didáctica en distintos contextos culturales que se presentan en el aula por los formadores de docentes a partir del Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP). Los resultados obtenidos mostraron que todavía no se ha podido incorporar efectivamente los aportes de las teorías constructivistas que se proponen en el NEP y que se logre entender los elementos culturales que están en la base de todo acto humano. Asimismo, destaca que no basta con aplicar un conjunto de técnicas activas y lograr la participación de los alumnos puesto que hay que considerar la influencia del medio sociocultural en el aprendizaje en el que los estudiantes se

desenvuelven y desarrollarán su labor educativa ya que solo así se podrá construir una didáctica que responda a esas realidades.

López de Castilla (2004) realizó un análisis comparativo sobre la situación de la formación docente en Bolivia, Paraguay y Perú. Los resultados mostraron que el Perú destina poco presupuesto de la inversión del gasto público a la educación, existe una falta de reconocimiento del carácter de la formación continua de los docentes, se brinda una educación con formato escolarizado en los centros de formación docente, existe pocas horas de prácticas pre-profesionales para los estudiantes de educación, así como pocas posibilidades de mejora para llegar al perfil de docente que exige el Estado y la sociedad, y por último, una contradicción entre las normas existentes y la posibilidad de cumplirlas por la falta de recursos o las exigencias de otros sectores hacia los maestros.

Ames y Uccelli (2008) estudiaron la formación de docentes en instituciones de educación superior en cinco regiones del país: Cusco, Cajamarca, Piura, Tacna y San Martín. La muestra seleccionada fueron 5 Institutos superiores pedagógicos (ISP) públicos identificados como instituciones líderes de cada región en los que se observó a 40 docentes formadores, 44 cursos y 71 sesiones de clase. Los resultados mostraron que existe una desconexión entre las características de la formación y la realidad local, limitaciones de la formación magisterial, el clima institucional en los pedagógicos se asemeja mucho al de una institución de educación básica, en la dinámica del aula el mayor y más profundo problema identificado se concentra en la limitada transmisión y manejo de los contenidos impartidos, se continúan reproduciendo modelos en sus prácticas que no conducen a un objetivo de aprendizaje, y por último, la distancia percibida entre las instituciones de formación y las necesidades regionales de formación docente son discutible puesto que es limitada y su lectura de las necesidades de formación se concentra en su entorno inmediato, olvidando (ignorando) las necesidades de la población más rural, más pobre y más excluida de su región.

Murillo y Román (2012) realizaron un estudio sobre la situación de los docentes de primaria en Perú en el contexto de América Latina. Para ello, se analizó los datos obtenidos del Segundo Estudio Regional Comparativo y

Explicativo (SERCE) focalizando cinco elementos: características de los docentes, formación, condiciones laborales, distribución de su tiempo y satisfacción. Entre los resultados obtenidos se mostró que las características docentes y formación del profesorado peruano se encuentran en promedio en comparación a otros países de la región; existe una menor cantidad de mujeres enseñando en Educación primaria, la mayoría está en un tramo de edad “intermedio” (un 73% entre 29 y 48 años), existe un 89.7% de docentes de primaria con una formación inicial adecuada aunque en el ámbito rural se incrementa casos de docentes sin formación y un porcentaje de 7.4% docentes con solo nivel secundario dictando en las aulas. Así pues, los docentes peruanos muestran una formación inferior a la de países como Colombia, Brasil o El salvador. Desde la motivación, no se han encontrado factores que expliquen el desencanto por la docencia, al contrario, los docentes de escuelas públicas y urbanas se mantienen más tiempo en esta carrera, y en relación a la satisfacción, se evidencia factores asociados a las condiciones laborales y del centro que indican precariedad e inestabilidad laboral, menor tiempo libre, responsabilidades en más de un espacio laboral, carga semanal de 21 a 31 horas; lo cual conlleva a que destinen menos tiempo para planificar sus clases y todo ello resulta ser un aspecto que genera descontento en los docentes peruanos; por ejemplo, en las escuelas rurales se aprecia que 7 de cada 10 maestros se cambiarían de centro educativo.

Peceros (2014) realizó un trabajo para analizar la relación entre la autodeterminación, autoeficacia, orientación a la meta y el desempeño docente en profesores de Educación Religiosa en Lima Metropolitana. La muestra fue de 429 docentes del nivel secundaria de cinco Oficinas de Educación Católica pertenecientes a cinco diócesis ubicadas en Lima (Lima, Carabayllo, Chosica, Lurín y Castrense). Se aplicó cuatro cuestionarios sobre motivación. Los resultados evidenciaron alta frecuencia del sexo femenino, alto porcentaje de docentes contratados; así también, en cuanto a los estilos motivacionales, el soporte a la autonomía del maestro es la variable más decisiva y la que correlaciona mejor con las demás. De modo que la autodeterminación, la autoeficacia, la orientación a la meta y el desempeño docente se relacionan positiva y moderadamente. En cuanto a las correlaciones por factores, se aprecia

que el estilo autodeterminado del docente se relaciona con las capacidades pedagógicas del docente para la planificación de la enseñanza en el aula, con las relaciones interpersonales del docente con la comunidad educativa, y con la percepción del profesor acerca de su labor docente.

Díaz y Ñopo (2016) realizaron un estudio para analizar los avances recientes y retos pendientes en la carrera de los docentes en el Perú explorando las condiciones de los estudiantes de docencia, de la formación inicial, del acceso a plazas y empleos, así como las condiciones laborales de los docentes. Para ello, se utilizó literatura nacional, así como latinoamericana, y se revisó los datos de encuestas nacionales. En cuanto a la formación docente se encontró que la mayoría de docentes se forman en universidades, existen pocos institutos y facultades de Educación acreditados por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), y la educación que se brinda para los docentes tiene un carácter escolarizado enfatizando en las formas antes que en el conocimiento por lo que no se promueve la investigación. Así pues, se desconoce acerca de la situación de los formadores –en especial en las universidades– puesto que la mal entendida autonomía universitaria ha impedido supervisar y exigir una mejora en la calidad de la formación.

En relación a las buenas prácticas educativas según la revisión de la literatura no se han reportado publicaciones empíricas que las analicen, aunque existen referencias de manuales teóricos o compilaciones de buenas prácticas docentes realizadas por el Ministerio de Educación del Perú y otras organizaciones de sociedad civil. No obstante, se han encontrado investigaciones de corte cualitativo que analizan las prácticas educativas del docente peruano y son las que se presentan a continuación:

González, Eguren y De Belaunde (2013) realizaron un estudio para caracterizar las prácticas de los maestros peruanos en las aulas y cómo contribuyen al aprendizaje, con el fin de acercarse al perfil del desempeño docente. La muestra fueron 10 escuelas y las prácticas de los maestros de 17 aulas en 5 áreas curriculares distintas durante 68 horas en cuatro ciudades del país: Arequipa, Piura, Huamanga e Iquitos; para ello se tomó en cuenta tres indicadores: clima del

aula, organización de la sesión y prácticas instruccionales. Los resultados mostraron que en el clima del aula, las prácticas de los docentes han mejorado en referencia al trato con estudiantes, no obstante, los estudiantes de las cuatro ciudades estudiadas evidenciaron desinterés en las actividades que se realizan en clase y falta de motivación hacia el aprendizaje; en cuanto a la organización de la sesión, entre las prácticas de los docentes se encontró que solo en Arequipa los maestros destinan el tiempo mínimo a la gestión del aula y el énfasis está en las actividades de aprendizaje además se percibió ausencia de claros momentos diferenciadores en la sesión (momentos de inicio, de desarrollo y de cierre), y en cuanto a prácticas instruccionales, se encontró que las preguntas que realizan los maestros resultan retóricas y poco auténticas asimismo la retroalimentación como herramienta pedagógica está prácticamente ausente de las aulas visitadas. En general se destaca la homogeneidad de las prácticas docentes a pesar de las diferencias de contextos y condiciones puesto que en casi todas las observaciones las prácticas docentes son mecánicas, repetitivas y poco estimulantes que no propician aprendizajes.

Bustamante (2016) realizó una investigación para comprender cuáles eran los factores que afectan la práctica docente y cómo estas se relacionan entre sí. La muestra fueron 12 maestros de un colegio en Villa El Salvador, para lo cual partió de un modelo de explicación que consideró en un inicio que los factores: discurso docente y la recursividad docente generaban 4 tipos de prácticas docentes: a) prácticas disciplinares, b) corrección de respuestas, c) verificación de la comprensión y d) trabajo autónomo. Los resultados mostraron que la mayoría de docentes tienen prácticas bastante similares y estas varían con el estilo de enseñanza y la efectividad con la que aplican diversas estrategias, no obstante, se encontró que a diferencia de lo planteado inicialmente los factores que influyen en la práctica docente son las condiciones laborales y las reglas institucionales puesto que los docentes perciben que les generan problemas, esto los lleva tener que enfrentarlos a partir de su disposición al trabajo, sus ideales y los recursos pedagógicos con los que cuentan.

2.2 Bases teóricas

A continuación, se presenta la revisión de la información pertinente acerca de las variables del estudio que apoyen el planteamiento realizado para esta investigación.

2.2.1 Formación Docente

2.2.1.1 Definición

De acuerdo a la actual definición que se utiliza en el Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 (MINEDU, 2013) se considera que la formación docente es un proceso compuesto por la formación inicial y en servicio. La formación inicial involucra la preparación que reciben los maestros y maestras en institutos o escuelas de formación docente de educación superior o en las facultades de educación de las universidades, acreditadas por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE a partir de lo planteado en el Proyecto Educativo Nacional. La formación en servicio implica la participación de los docentes en actividades de actualización, capacitación y especialización en aras de dotarlos de competencias para que respondan a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad o a la gestión la institución educativa y a las necesidades reales de la capacitación de los profesores; para ello, existe el Programa de Formación y Capacitación Permanente planteado por el MINEDU.

De igual forma, en diferentes países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2011) se entiende que:

La formación docente es la formación de los profesionales de la educación que se divide en dos niveles: inicial y permanente. La formación inicial se refiere a la preparación universitaria o no, que lo acredita para comenzar a ejercer como maestro o profesor. La formación permanente son todas las actividades académicas e investigativas que contribuyen a la actualización, desarrollo profesional y científico del maestro o profesor (p. 11).

Así pues, Boéssio & Portella (2009) y Sandoval (2015) consideran que la formación docente es aquella que posibilita el desarrollo de competencias

propias del ejercicio profesional en el campo educativo en los diferentes niveles y modalidades. Así pues, se inserta como elemento indispensable para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica educativa, considerando las funciones y tareas que debe realizar un docente en su centro de trabajo.

Por su parte Cuenca (2015) menciona que se considera a la formación docente como “la formación inicial, la formación para la inserción laboral y la formación en servicio, todos ellos articulados alrededor del concepto de formación continua, y cada uno de estos niveles involucran otros procesos” (p. 15).

Por otro lado, Mantenola (2006) señala que la formación docente o de los educadores consiste en el trabajo de la actualización y el perfeccionamiento de los maestros y maestras en cualquiera de los niveles educativos, tanto en la formación inicial como en el servicio propiamente docente, puesto que la actualización como el perfeccionamiento constituyen tareas continuas a lo largo de la vida del docente.

Sobre la base de esto, la formación docente es entendida como un proceso compuesto por la formación inicial y en servicio de maestros y maestras en cualquiera de los niveles educativos.

2.2.1.2 Enfoques teóricos de formación docente

El docente es un profesional que forma y centra su labor en el estudiante, desafío o reto que le demanda la implementación de actividades de aprendizaje que promueva el desarrollo del trabajo autónomo y reflexivo con el fin de generar un procesamiento activo y cuestionador que impulse la construcción de conocimiento propio de modo situado y compartido (Fainholc, Nervi, Romero & Halal, 2013). Por lo que la formación debe tener un carácter permanente, es decir, un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional y debe considerarse como algo prioritario en la trayectoria de un docente (Vasquéz, 2007; Sandoval, 2015); ya que son “clave a la hora de entender la dinámica del cambio y de pensar los escenarios educativos futuros” (Vaillant, 2011, p. 119). Por lo que

resulta importante mencionar los enfoques que sirven de base para guiar su formación y entender las prácticas docentes.

Esto ha conllevado a transitar por la formación de diferentes tipos de docentes:

Primero un docente tradicional que transmite información y conocimiento, no desarrolla competencias ni autoaprendizaje, forma estudiantes memoristas, acríticos, poco reflexivos, ofrece una enseñanza frontal y usa recursos didácticos convencionales. Segundo un docente en proceso de cambio que transita a un nuevo paradigma educativo y hacia un aprendizaje por competencias, y combina recursos convencionales y tecnológicos básicos de aprendizaje. Y tercero un docente del siglo XXI que atiende a la diversidad, facilita y orienta aprendizajes más autónomos y colaborativos en grupo, usa recursos variados (didácticos y pedagógicos), tecnológicamente avanzados, y forma para aprender a aprender, adaptarse a cambios sociales y para el emprendimiento (Díaz, 2015, p. 22).

Cabe mencionar que desde finales de los años 70 y 80 existe un periodo de quiebre debido a la crisis de la Didáctica y a partir de ese momento hasta la actualidad se vienen discutiendo y abriendo debates del papel de la formación de los docentes, además, se viene desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrolla (p. 6). Por su parte, todavía no queda claro si el papel de las practicas docentes que se proponen desarrollar se centran en la formación inicial o en la formación continua (Davini, 2015).

En tal sentido, Tadeu da Silva (1999), Ruiz-Bueno (2001) y Davini (2015) apoyan sus análisis en distintos modelos de formación que responden a una tradición, paradigma u orientación.

a. Orientación artesanal

A partir de esta perspectiva, se considera que el docente es un imitador de lo que recibe en clases por su maestro, es decir, el

aprendizaje que recibe en su formación es adquirido por una combinación de aprendizaje por imitación, experiencia personal, interacción entre iguales, y la imitación y supervisión de expertos externos. Durante un tiempo este tipo de aprendizaje fue aceptado pese a ser meramente intuitivo y poco reflexivo puesto que no se planteaba la idea de cambio o innovación y el docente se sitúa como un reproductor sin reflexión (Ruiz-Bueno, 2001).

Davini (2015) distingue un enfoque tradicional de la formación docente que entiende a las prácticas docentes como un campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar; ello asociado con los orígenes de la formación del magisterio. Luego distingue un cambio a comienzos del siglo XX, ya que la tradición académica del conocimiento fue ampliándose y complejizándose por lo que se inició un énfasis en los métodos para la transmisión de las disciplinas.

b. Orientación académica

Esta perspectiva se caracteriza porque la enseñanza del docente es una transmisión de contenidos culturales para el estudiante; por lo que esta enseñanza se dirige al dominio del conocimiento de cada disciplina por parte del docente. Existen dos modelos dentro de este planteamiento: enciclopédico y comprensivo.

El docente formado bajo un modelo enciclopédico es aquel que cuenta con un dominio de los saberes sobre ciertas disciplinas que debe transmitir; así pues, no se prepara en didáctica ya que se reduce a mantener una estructura epistemológica de las disciplinas que debe enseñar.

El docente formado bajo un modelo comprensivo es aquel que pone en contacto a sus estudiantes con aprendizajes científicos y culturales, y cuenta con conocimiento sobre los procedimientos metodológicos para su producción.

Ambos modelos responden a un paradigma proceso-producto, en el cual el aprendizaje gira alrededor de a) conocimientos en alguna disciplina y b) el dominio de técnicas didácticas para una transmisión eficaz, activa y significativa (Ruiz-Bueno, 2001).

c. Orientación técnica

En las décadas de los años 60 y 70 se impulsó una tradición tecnicista, de base neoconductista, que mantuvo el estatus del campo de aplicación y se fueron agregando técnicas instrumentales como la planificación de objetivos operacionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes entendida como medición. En general, durante estos periodos todavía se consideraba la formación docente como un campo de aplicación, sea de los métodos, disciplinas o técnicas (Davini, 2015). Esta orientación plantea como importante la capacidad, destreza o habilidad para utilizar un método con eficacia y aplicarlo mediante un proceso científico (Ruiz-Bueno, 2001). Se considera al docente como un técnico que domina la aplicación del conocimiento científico producto de otros. A partir de esta perspectiva se consideran dos modelos: a) modelo de entrenamiento y b) modelo de adopción de decisiones.

d. Orientación personalista/ humanista

Esta perspectiva parte de la concepción de que la enseñanza permite optimizar el sentido de la eficacia personal así como desarrollar la estima en sí mismo y la consideración por el otro. Adicionalmente, existe interés por el desarrollo humano, por las condiciones y los contextos que favorecen el aprendizaje y permiten el desarrollo profesional.

Se enfatiza la formación en la propia autorrealización del docente y se centra en formar docentes como ayudantes y facilitadores del

aprendizaje, auténticos, capaces de desarrollar empatía y escucha activa, y más que informativos son profesores formativos.

Asimismo, esta orientación parte de experiencias hermenéuticas y de una formación experiencial, en el cual se concibe que aprender es construir. Para ello, el docente es una persona que crea y desarrolla sus propias estrategias de enseñanza-aprendizaje, cuenta con una visión y percepción particular del contexto educativo como responsable de crear un clima adecuado para el estudiante y posibilitar el proceso de autodescubrimiento y autoaprendizaje de este (Ruiz-Bueno, 2001).

e. Orientación práctica

Desde esta perspectiva se concibe la enseñanza como una actividad compleja, contextualizada y cargada de valores que requieren de actuaciones éticas y políticas. A partir de ello, se considera al docente como un artesano, artista o profesional reflexivo que a través de su experiencia, creatividad, reflexión en la acción afronta las situaciones casi siempre inciertas, esporádicas y conflictivas que caracterizan al contexto educativo (Ruiz-Bueno, 2001) Así pues, se intenta romper la jerarquía entre el conocimiento básico y las distintas derivaciones técnicas de la práctica profesional.

En tal sentido, la formación del profesorado se enfatiza en la práctica, considerándose este eje como principal para el curriculum del docente. La práctica va a permitir y generar el desarrollo de las capacidades y competencias a través de la reflexión en y sobre la acción. De tal modo que esta se convierte en un proceso de investigación-acción en lugar de un proceso de aplicación.

f. Orientación crítica/ posterítica

Esta perspectiva surge de los aportes de la teoría crítica y pos-crítica; las cuales buscan superar los conceptos técnicos de enseñanza y eficiencia o las categorías psicológicas de aprendizaje y desarrollo o las

imágenes estáticas del grado curricular y la lista de contenidos. Así pues, analizan el papel relevante que juega el currículo en la educación pues acarrea las relaciones sociales de poder y termina reproduciendo las estructuras sociales; ya que transmite la ideología dominante de un territorio político.

2.2.1.3 Teoría de formación contextual crítico

Desde la teoría crítica se destaca que los docentes son parte de la reproducción de la estructura de la sociedad capitalista y el curriculum actúa ideológicamente para mantener creencias, roles en las relaciones sociales, reproducción de formas de conciencia de acuerdo con la clase social. Sumado a ello, las teorías postcríticas mencionan que el poder no solo viene desde el estado sino se refleja en distintas instancias de la sociedad (Tadeu da Silva, 1999).

Según Ruiz-Bueno (2001), la formación de maestros debe contribuir al desarrollo de competencias relacionadas con la reflexión y la innovación y de compromiso social y laboral. Por ende, la formación debe incluir contenidos asociados con el contexto laboral y social, contenidos psicopedagógicos, innovación e investigación.

Este modelo teórico resulta ser un referente y se convierte en un eje transversal para la formación continua del docente; debido a lo siguiente:

- a. Es resultado de la revisión de diversas investigaciones sobre la formación de maestros en el ámbito no formal a partir de la educación a adultos.
- b. Articula al contexto con los contenidos que requiere un educador y se convierte como herramienta esencial la reflexión, investigación e innovación.
- c. Busca el cambio social y laboral desde una mirada crítica.
- d. Incluye una mirada de formación integral tanto inicial como en servicio.
- e. El contexto se concibe como un eje importante para la formación docente porque las condiciones del medio van a influir en las acciones del educador.

2.2.1.4 Características de la formación docente

Actualmente, se enfatiza que las características de la formación docente deben desembocar en responder a la interrogante ¿Quién deseamos que sea el docente que ingresa a la carrera y el que se encuentra en servicio?

a. En América Latina

A lo largo del siglo XX, se logró incorporar a la mayoría de niños, niñas y jóvenes a la educación primaria y secundaria en los países de América Latina, no obstante, ello conllevó a la expansión de la cobertura, lo cual se realizó sin cuidar la calidad en la formación de los docentes (Banco Interamericano del Desarrollo [BID], 2017).

Como señalan Vaillant (2007), Cuenca (2014), Sandoval (2015), UNESCO (2015) y BID (2017) a través de sus hallazgos muestran la existencia de tres factores que han impactado en la profesión docente en América Latina, deviniendo en un deterioro de la imagen social de los maestros y las maestras. Primero, un factor de carácter estructural relacionado con los cambios sociales, el auge de la psicología cognitiva, el desarrollo de las ideas constructivistas y el enfoque educativo basado en el aprendizaje, y la identidad docente. Así pues, el deterioro educativo es percibido como resultado de la mercantilización de la educación y la aplicación de políticas neoliberales. Por lo que una gestión institucional y una evaluación de los docentes serían medidas apropiadas, no obstante, todavía no son mecanismos básicos de mejora de los sistemas educacionales.

El segundo factor tiene un carácter laboral relacionado a la precariedad y estabilidad del trabajo presentes en muchos sistemas educativos que ha conllevado a generar una cultura de trabajo individualizada y una formación profesional docente (inicial o en servicio) sin sentido colectivo. Para retener a los mejores maestros y profesores en la docencia existen pocos estímulos, por el contrario, las condiciones de trabajo son inadecuadas y persisten los problemas con la estructura de remuneración e incentivos.

Un tercer factor de carácter coyuntural relacionado con los resultados de los logros de aprendizaje. En algunos sistemas educativos se mantiene un quehacer mecanicista que al ser evaluado en términos meramente cuantitativos reflejan resultados bajos; por otro lado, la mala preparación de muchos maestros y profesores, y la falta de perfeccionamiento mediante la formación en servicio también afecta el desempeño de los estudiantes.

Dentro de este contexto, los análisis e informes educativos regionales, así como investigaciones acerca del tema docente, han coincidido en señalar que uno de los componentes esenciales para revertir el deterioro educativo es el docente y su proceso de formación (Falus y Goldberg, 2011; UNESCO, 2011, 2015; Murillo y López, 2012; Díaz y Ñopo, 2016; BID, 2017).

Para ello, Vaillant (2010) señala que existen experiencias de países como Holanda, Reino Unido, Escocia, Suecia y Estados Unidos que han servido para ir formulando medidas innovadoras acerca de la formación docente en los sistemas educativos latinoamericanos. Entre las innovaciones más resaltantes, se mencionan a la titulación alternativa, a la articulación de la formación con los centros educativos, a la acreditación y evaluación externa de las instituciones formadoras, a la investigación sobre la práctica docente y al uso de la evidencia en los programas de formación. Por su parte, Tejada (2009) menciona algunas consideraciones básicas sobre la formación de dichos profesionales, por ejemplo, el nivel de cualificación, los escenarios de actuación profesional, el momento y contenido de la formación, la creación de redes de formadores, el reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias, y la internalización de la formación de formadores (inicial y en servicio).

Estas experiencias, desarrolladas desde las escuelas y sistematizadas en investigaciones o informes constituyen un insumo para identificar las características de la formación docente en Latinoamérica.

A nivel de ingreso y titulación, la mayoría de países sigue compartiendo elementos en los requisitos de ingreso a la carrera docente como nacionalidad, mayoría de edad, capacidad psicofísica y certificación de buena conducta legal,

que representan una especie de licencia civil, asimismo, existen especificaciones de manejo de lengua y conocimiento de la cultura local en países como Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú (UNESCO, 2015).

Los aspirantes y candidatos para ejercer como docentes en los sistemas educativos son individuos con menores desempeños y condiciones socioeconómicas, tal como lo indica un estudio en estudiantes de secundaria interesados en estudiar docencia, quienes tienen un desempeño por debajo de aquellos interesados en otras profesiones, como ingeniería y derecho. Así también, las personas que ingresan a estudiar educación exhiben un rendimiento académico menor que aquellos que ingresan a otras carreras y provienen de niveles socioeconómicos más bajos (BID, 2017).

La revisión de diversos estudios evidencia que la profesión docente sigue convocando a más mujeres que a varones en todos los países de la región. Un estudio del 2013 muestra que más del 60% del profesorado lo constituyen las mujeres, proporción que casi no ha cambiado en las últimas tres décadas. En el 2011, existía una razón de femineidad promedio de 2,6 mujeres por cada varón, asimismo, un estudio en nivel primaria con base a los datos de la SERCE muestran que la proporción de docentes mujeres enseñando alcanza el 70,3% del total, y en el caso de escuelas urbanas privadas se concentra un porcentaje mayor de 76% en comparación a las públicas de 72%, cifra que disminuye a un 61,8% para escuelas rurales (Falus y Golberg, 2011; Murillo y López, 2012; UNESCO, 2016b; BID, 2017).

Así pues, la titulación continúa siendo el requisito más importante en la mayoría de países de la región puesto que los que ejercen la carrera son profesionales con título pedagógico, en especial para el caso de la educación primaria (UNESCO, 2016b).

A nivel de escolaridad máxima, el profesorado latinoamericano transita desde el nivel secundario, post-secundario no terciario o terciario de ciclo corto, terciario, maestría y doctorado. Un estudio en estudiantes de tercer y sexto grado de la región refiere que entre un 70-99% del total es atendido por docentes que

poseen un título de profesor de nivel post-secundario o más. Esta proporción varía desde 99% en Chile y Uruguay hasta un 20-40% en Guatemala. Los países que están por debajo de la media regional son Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras y Nicaragua (UNESCO, 2016b). Así pues, Murillo y López (2012) en un estudio en docentes de primaria evaluados en SERCE señalan que un porcentaje de 79, 5% del total han culminado sus estudios de formación, cifra que disminuye en el ámbito rural en 75,4%.

Para Falus y Golberg (2011), las variaciones en el término y no término de los estudios de formación docente probablemente se vinculan con características específicas relacionadas al nivel socioeconómico puesto que afirman que los maestros sin formación pedagógica ni estudios superiores provienen de sectores sociales con menor acceso a ese tipo de estudios.

En lo que respecta a los años de experiencia, se considera a la proporción de docentes con formación pedagógica de nivel superior y el porcentaje de docentes con más de 10 años de antigüedad. Claramente, la experiencia está relacionada con la edad promedio de los maestros; esta es mayor entre quienes exhiben también una mayor edad promedio. En tal caso, para el conjunto del profesorado de primaria en América Latina, se indica que la mayoría tiene como promedio cerca de 16 años de experiencia docente y respecto a la antigüedad como profesor en la escuela donde laboran, llega a los 8,3 años (Falus y Goldberg, 2011; Murillo y López, 2012).

A nivel de formación en servicio, desde hace años todos los países de la región construyen medidas y propuestas de perfeccionamiento docente, no obstante, algunos autores consideran que la formación obtenida en el posgrado resulta difícil de llevarse a la práctica en los centros escolares, asimismo, existe un gran número de docentes que trabajan sin fundamento teórico, sin referencia científica, convirtiendo su didáctica en una práctica sin evidencia (Sandoval, 2015).

En la mayoría de países de la región los docentes deben someterse a programas de capacitación para mejorar su rendimiento en las aulas; así pues, existe un porcentaje de docentes que consideran muy importante tener apoyo técnico en

diferentes áreas. Esto resulta ser también un escalafón que varía en el número de niveles, aunque no en los requisitos generales para la promoción o ascensos a otros cargos por antigüedad o concurso; esto tiene correspondencia con el salario. Específicamente, los programas asumen un enfoque credencialista (títulos, experiencia, certificaciones) que privilegia la antigüedad en la función docente como base del ascenso (Falus y Golberg, 2011; UNESCO, 2015).

b. En el Perú

El Perú viene implementando durante esta última década medidas orientadas al desarrollo docente puesto que comparte con varios países latinoamericanos la creciente preocupación por la calidad de los maestros y las maestras. En tal sentido, la formación docente se caracteriza por estar, principalmente, a cargo del MINEDU mediante la Dirección General de Desarrollo Docente-DIGEDD.

Un primer componente fundamental de la formación docente es la formación inicial o también conocida como formación magisterial; la cual se brinda en las universidades a través de sus facultades de educación, en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) y en los Institutos de Educación Superior Pedagógica (ISP). Según los datos estadísticos registrados en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2016) son 49 universidades a nivel nacional que brindan la carrera de educación en sus diversos programas de estudios, asimismo, en relación a los institutos de Educación Superior Pedagógicas existen, a nivel nacional, 42 instituciones públicas y 4 privadas acreditadas por el MINEDU (2017).

En tal sentido, la formación que brindan las universidades se caracteriza por estar definida y establecida según el criterio y autonomía de cada casa de estudios. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle conocida como La Cantuta, la cual es una Pedagógica Pública que registra únicamente formación de profesionales docentes se encontró que la enseñanza que brinda abarca diversos programas de estudios desde sus facultades como ciencias, ciencias sociales y humanidades, agropecuaria, Pedagogía y Tecnología. No

obstante, no se ha encontrado reportes de libre acceso sobre las bases teóricas o epistemológicas de la formación que brinda.

Por su parte, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), también institución pública que brinda la carrera de Educación, la cual según Rodríguez (1997) concibe que la formación profesional del docente peruano debe permitir tener maestros:

- a) Que sepan codificar y decodificar los saberes requeridos en las acciones educativas de los distintos niveles educativos; b) Que manejen los mismos contenidos que son materia de codificación y decodificación, y*
- c) Que tengan habilidades para lograr que otros (sus alumnos) puedan manejar los contenidos y la decodificación (p. 76).*

Así, esta formación conserva valores históricos, como la de “una educación comprometida con las mayorías nacionales” (p.83), y parte de la realidad socioeconómica y cultural del Perú. Por lo que la facultad de Educación de la UNMSM se articula bajo los siguientes roles:

- i) Formadora de maestros: profesionales líderes, amplificadores cognitivos y promotores de aprendizajes individuales y significativos;
- ii) Productora: generadora de conocimientos científicos en la educación y pedagogía a través de la investigación;
- iii) Promotora: impulsora de alternativas educacionales y pedagógicas para todos los niveles-inicial, primaria, secundaria y educación física-, orientando y potencializando instituciones de educativas en el marco de nuevos parámetros educativos;
- iv) Impulsora: generadora de actividades que consideran el interés de la mayoría nacional y la diversidad cultural en aras de la mejora cuantitativa y cualitativa de la educación pública nacional;
- v) Ejecutora: realiza actividades de capacitación, complementación y especialización para los docentes en servicio;

vi) Asesora: orienta acerca de la educación básica, investigación educacional, nexo educación-trabajo y en procesos de formación magisterial, y

vii) Organizadora: brinda servicios de asesoría pedagógica y de acopio-organización-difusión de información y documentación educacional.

No obstante, para Inga (2004) la propuesta desde los docentes de la Facultad de educación de la UNMSM no ha devenido en una expresión colectiva de las mejores experiencias educativas y ello se muestra en que no se ha formulado una propuesta pedagógica desde el Colegio de Aplicación San Marcos (CASM). Por el contrario, aún hace falta construir una visión compartida entre los agentes educativos que propicie la inserción del estudiante a la familia, el tejido de la ciudadanía, el mundo del trabajo, la especialización académico laboral en un marco centrado en la ética y los valores.

Otro ejemplo es la Universidad Pontificia Católica del Perú (PUCP), institución privada que también brinda la carrera de educación. Según Acha, Carvallo, Valle y Valdivia (2016) dicha carrera plantea un modelo de formación docente bajo cinco líneas: “Planificación”, “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”, “Recursos (TIC)”, “Comunicación” y “Evaluación” mediante los cursos, talleres, programas de acogida, programas de acompañamiento y el establecimiento de comunidades docentes. A continuación, se presenta las características de dicho modelo:

Tabla 1

Modelo de formación docente de la carrera de Educación de la PUCP

| Ejes | Descripción |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La reflexión sobre la propia práctica docente | Utilizar la innovación para la enseñanza, de manera que se fortalezca la generación de nuevas ideas e información en relación a su práctica. |
| Construcción del proceso de su formación | Resulta de la generación de procesos de transformación en las concepciones y mentalidades de los docentes que aprenden. |
| Reconocimiento del rol estratégico del docente | Refiere a la identificación de los docentes estrategias para el aprendizaje capaces de guiar conscientemente y reflexivamente aquellos procesos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| Contextualización de la experiencia de formación | Se asocia con construir contextos de aprendizaje en lo universitario y de brindar altas expectativas para los docentes con el fin de que inicien el proceso reflexivo acerca de sus prácticas pedagógicas. |
| Socialización de experiencias entre docentes universitarios | Se vincula con brindar entornos para que los docentes intercambien experiencias sobre el rol del educador, planificación escolar y la gestión del conocimiento. |
| Promoción de la motivación | Se asocia con generar energía, mantener y dirigir el comportamiento. |
| Metodologías y recursos pedagógicos creados para el aprendizaje | Se refiere a demostrar una relación clara entre las didácticas que se plantean con la formación docente adquirida. |

Elaboración propia basada en la propuesta del Instituto de Docencia Universitaria (IDU).

En los modelos de formación de dichas universidades se resalta que responden a un currículo distinto, asimismo, cada institución construye la formación del profesional docente partiendo de las necesidades y el contexto de la realidad nacional.

En cuanto a la formación que se brinda en los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) y en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), sus programas de estudios son creados por el Ministerio de Educación y contextualizados por cada institución de acuerdo a sus políticas académicas generales (Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública Docente- N. ° 30512, 2016). No obstante, un diagnóstico de los procesos de la carrera de educación de estos institutos de formación docente realizado por el MINEDU, la Agencia Cooperación Alemana GTZ y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) evidencian que la situación de la formación docente presenta niveles de deficiencia (CONEACES, 2008). Así pues, el trabajo realizado por Ames y Uccelli (2008) en algunos pedagógicos muestra que existe una división entre las particularidades de la formación que se brinda y la realidad específica puesto que se concentran en el entorno inmediato, el clima institucional en los institutos pedagógicos coincide mucho al de un centro escolar de básica regular y se continúan reproduciendo modelos dentro de la práctica de los docentes que no conduce a un objetivo de aprendizaje. Otro hallazgo hecho por Alcázar y Balcázar (2001) señala que los docentes de los pedagógicos tienen menor desempeño en las pruebas de rendimiento de segundo y cuarto grado en relación a docentes de universidades.

Otro componente fundamental de la formación docente es la formación en servicio, la cual se organiza a partir de la intervención del Estado con programas de capacitación, perfeccionamiento o de soporte y acompañamiento pedagógico brindados por el MINEDU. En las dos últimas décadas, se registran programas nacionales, tales como el Programa de Capacitación Docente-PLANCAD, Actualización Docente en Didáctica-PADD, Formación en Servicio-PNFS, entre otros.

Tabla 2

Programas nacionales de formación en servicio en el Perú (1995- 2016)

| Programas | Periodo de implementación |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| PLANCAD: Programa Nacional de Capacitación Docente | 1995-2001 |
| PEAR: Programa de Educación en Áreas Rurales | 2004-2007 |
| PRONAFCAP: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente | 2007-2011 |
| PELA: Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el III Ciclo de EBR | 2008 –2011 |
| | 2013-2015 |
| PADD: Programa de Actualización Docente en Didáctica | (Modalidad semipresencial) 2014-2016 |
| | (Modalidad Virtual) |
| Programa de Soporte Pedagógico | 2014-2015 |

Elaboración propia.

Una revisión de estos programas lo realizan Cuenca, Montero, Ames y Rojas (2011); De Belaunde, González y Eguren (2013); UNESCO (2017) y Chinen y Bonilla (2017), quienes encuentran dificultades por parte del estado peruano para mantener y articular acciones con una visión a largo plazo. Para Cuenca (2012) las acciones aplicadas desde los gobiernos peruanos han tenido una característica remedial puesto que suelen ser decisiones tomadas de manera rápida.

Bajo este panorama existen esfuerzos e iniciativas desde el sector educación, organizaciones de sociedad civil e instituciones educativas que cada vez brindan información pertinente sobre la situación de la formación docente; una de ellas es la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO). En función de ello, Guadalupe, et al (2017) y el Consejo Nacional de Educación de Perú (CNE, 2016) realizaron los análisis con los datos primarios obtenidos de la encuesta tomada en el 2014

evidenciando diversas características de la formación del profesorado peruano que se presentan a continuación.

Entre las características sociodemográficas, se exploró sobre la edad, el sexo, la lengua materna, el nivel educativo alcanzado, el nivel socioeconómico y los antecedentes educativos de los padres de los docentes encuestados.

En cuanto a la edad de los docentes, en general, la mayor proporción de docentes tienen menos de 50 años, en nivel inicial casi la mitad de los docentes son más jóvenes tienen menos de 39 años en comparación a los de primaria que cuentan con una edad promedio de 44 años y en secundaria, de 43.

En cuanto a la distribución de los docentes según el sexo, en los niveles, de inicial y primaria la predominancia laboral es femenina; mayor es la proporción de mujeres en inicial (96%); en el caso de primaria representan el 68% y en secundaria un 48%. La mayoría de las docentes mujeres enseñando se localizan en las escuelas de administración privada, más del 70% en inicial y primaria y una cifra menor de 43,4% en secundaria.

En lo referido a la lengua materna, la proporción de maestros que hablan castellano en el nivel inicial es de 98%, en primaria es de 95% y en secundaria es de 96,1%; por otro lado, los docentes que hablan una lengua originaria en el nivel inicial representan el 10%; en primaria, el 16% y en secundaria, el 15,6%. En el caso de los docentes que hablan una lengua originaria, en inicial la proporción es de 3%, en primaria es de 2% y en secundaria es de 3,2%. En todos los niveles, el mayor porcentaje de docentes hablan castellano, complementariamente en primaria y secundaria del sector privado existe más del 95% y en el nivel inicial de escuelas públicas, el 98,5%.

En relación al máximo nivel educativo, la proporción de docentes que cuentan con estudios en institutos en el nivel inicial es de 46%, en primaria es de 50,1% y en secundaria es de 34,3% (menos de la mitad). En el caso de los docentes que cuentan con estudios universitarios, en inicial representan el 42%;

en primaria, el 40,1% y en secundaria, el 49,4%. Asimismo, se muestran más docentes que cuentan con estudios de postgrado en secundaria (15,4%) y primaria (9,3%) a diferencia de inicial (8,4%). Por el contrario, en inicial se encuentra una mayor proporción de docentes únicamente con estudios de secundaria (3%) en comparación a los niveles de primaria y secundaria, en el que el porcentaje no supera el 1%.

En lo referido a los antecedentes educativos familiares, la proporción de docentes que cuentan con padres que tienen estudios superiores: en inicial representan el 29%; en primaria, el 18% y en secundaria, el 20,5%; mientras el resto que presenta padres que tienen educación secundaria, primaria o sin educación: en inicial es de 71%; en primaria es de 82% y en secundaria es de 79,5%. Así pues, el cuerpo docente evidencia en mayor proporción padres con educación secundaria, primaria o sin educación.

En relación al nivel socioeconómico (NSE), en el nivel inicial, un 60% de docentes se considera de la clase media, un 31% de clase baja o pobre y solo un 9% de clase alta. En el nivel primaria, 55,8% se ubica en la clase media, un 37% en la clase baja o pobre y solo un 6,3% en la clase alta; en el nivel secundario, 40,9% manifiesta que es clase pobre o baja; un 53,6%, clase media y un 5,5%, clase alta.

Asimismo, en los tres niveles educativos se muestra que, en cuanto al índice de activos (cantidad de bienes), los docentes de instituciones educativas no estatales tienen un mayor NSE, seguidos por los docentes de instituciones educativas urbanas y rurales.

Según hallazgos en el nivel de la formación inicial, la mayoría en inicial y primaria presentan una formación de educación superior pedagógica, mientras que en secundaria se presentan más casos con formación superior universitaria -bachillerato o licenciatura-. Así pues, el nivel inicial, el 58% de docentes cuenta con formación en Institutos de Educación Superior (institutos superiores pedagógicos, tecnológicos y escuelas de formación artística) mientras el 42% cuenta con formación en universidades. En el nivel primario, el 63,1% cuenta

con estudios en Institutos de Educación Superior y un 36,0% con formación en universidad; en cuanto a secundaria, el 55,9% cuenta con formación en universidad mientras que el 44,1% cuenta con estudios en IES. En relación a la especialización que han seguido los docentes, casi la totalidad cuenta con especialidad en el tipo de educación que desempeña: inicial (89%), primaria (90,8%) y secundaria (96%) y existe un porcentaje alto de docentes de los tres niveles que califica como muy buena la formación recibida.

Cabe mencionar que según Díaz y Ñopo (2016), esta formación inicial se caracterizaba, hasta el 2005, en mayor parte de ser dada por institutos pedagógicos. Sin embargo, Díaz (2015) señala que entre el 2006 y 2014 se fue reduciendo puesto que se disminuyeron los institutos e incrementaron las facultades de educación. Así pues, al empezar el 2015 se frenó la oferta de egresados con la intención de parar la desocupación de estos profesionales por el exceso de estos y se tuvo que imponer metas y notas mínimas para alcanzar vacantes de ingreso solo en institutos pedagógicos. El resultado de esta medida fue el incremento de matrículas en facultades de Educación puesto que estas no mantenían dicha medida.

En relación a los años de experiencia, existen disparidades entre los niveles educativos: en promedio, los docentes de primaria tienen más años de experiencia (17 años) en comparación a inicial (14 años) o secundaria (16 años).

A nivel de formación en servicio, entre el 2009 y el 2014 el profesorado de los tres niveles —inicial, primaria y secundaria— acudieron en un año al menos a un curso de capacitación. Así pues, dicha formación resulta bastante homogénea entre los docentes evaluados y los principales consumidores de programas o cursos de capacitación del Estado son los docentes de instituciones educativas estatales de zonas urbanas y rurales. Entre las principales demandas de capacitación se manifiestan las temáticas relacionadas con estrategias de enseñanza y didácticas aplicadas a las áreas en las que dictan clases (77,7%), recursos de enseñanza y Tecnologías de Información-TIC (40,5%), así también en psicología y culturas escolares (43,5%).

Los resultados indican que más de la mitad del total considera continuar con estudios de posgrado ya sea maestría o doctorado (55,7%). Además, manifestaron su interés de dedicarse a realizar investigación en educación (44,8%) o estudiar una segunda especialidad (53,4%).

2.2.2 Motivación Docente

2.2.2.1 Definición

Una de las dificultades para definir lo que implica la motivación docente está relacionada con el poco debate y la escasez de publicaciones sobre esta temática (Rita y Steren, 2017b). Sin embargo, algunos autores intentan delimitarla de la siguiente manera:

Para Roness y Smith (2010) la motivación docente se caracteriza por la motivación para enseñar categorizada por diferentes motivos: las razones de tipo intrínsecas, extrínsecas y altruistas. Las razones intrínsecas se evidencian en la satisfacción laboral, mientras que las razones extrínsecas están relacionadas a los factores externos como refuerzos o beneficios relacionados a su labor, y, por último, las razones altruistas están vinculadas con la valoración hacia los docentes en relación a su trabajo visto como aquel que es reconocido por la sociedad y tiene el deseo de ayudar al éxito de los estudiantes.

Según Salifu y Seyram (2013) la motivación de los maestros tiene múltiples definiciones, sin embargo, mencionan que emergen de dos definiciones comunes. Estas son: los procesos psicológicos que impactan en el comportamiento del maestro hacia el logro de objetivos educacionales; y las condiciones y los factores que promueven el compromiso en los docentes, permitiéndoles disfrutar de la enseñanza y cumplir de este modo sus objetivos.

Gagné y Deci (2014) indican que la motivación docente es un constructo multifacético que involucra el deseo de enseñar y el propio estilo interpersonal hacia los estudiantes mientras lo hace. La motivación para enseñar se manifiesta en términos de entusiasmo y satisfacción en su labor mientras que el estilo

interpersonal implica lo que los docentes dicen y hacen durante la instrucción para motivar a sus estudiantes.

Han & Yin (2016) señalan que la motivación docente refiere a “las razones que emanan de los valores intrínsecos de los individuos para elegir enseñar y mantener la enseñanza, y la intensidad de la motivación del maestro, que se indica por el esfuerzo realizado en la enseñanza como influenciado por una serie de factores contextuales” (p. 3).

En función de ello, la motivación docente es un constructo multifacético que involucra a los procesos psicológicos y las razones intrínsecas que impactan en el comportamiento del maestro para elegir enseñar y mantener la enseñanza; así como las condiciones y los factores que promueven el compromiso e intensidad de la motivación en los docentes.

2.2.2.2 Enfoques teóricos acerca de la motivación

Desde la psicología, la motivación es uno de los temas más investigados, la cual se entiende tradicionalmente como el impulso o energía que moviliza a las personas a ejecutar algo por su naturaleza; también se vincula con “un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento” (Woolfolk, 2010, p. 376), no obstante, aún no existe un consenso sobre su definición por lo que surgen diversas teorías que buscan explicarla (Han & Yin, 2016). Entre ellas se encuentran las teorías conductuales, humanistas y socio-cognitivas.

a. Teorías conductuales: Estas teorías han dominado la psicología por varias décadas asumiendo que la motivación se inicia en función de los estímulos que ingresan como las contingencias externas del reforzamiento (Ryan y Deci, 1987). Uno de los principales teóricos es Skinner (1953), quien entendía a la motivación desde el análisis de los incentivos y las recompensas, por ejemplo, si un estudiante es recompensado frecuentemente con cariño, dinero, aplausos o premios cuando mejora en el deporte, pero obtiene poco reconocimiento por hacer sus tareas, posiblemente se pasará más tiempo y con mayor esmero para perfeccionar sus bolas rápidas, que para desarrollar sus cursos en la escuela (Woolfolk, 2010).

- b. Teorías humanistas:** Se plantea que la motivación hace énfasis en los principios intrínsecos de la motivación, esta visión se relaciona con la idea de Maslow asociado a que “algunas necesidades básicas deben satisfacerse antes que otras necesidades superiores (fisiológicas, seguridad, amor y pertenencia, y estima), hasta llegar a la autorrealización” (Hernández & González, 2015, p. 6). Entre los principales teóricos se destaca a Maslow y Carl Rogers.

- c. Teorías socio-cognitivas:** Se consideran la teoría de la expectativa de valor, la teoría de la orientación al logro de objetivos y la teoría de la autodeterminación (Han & Yin, 2016). Se considera que las personas son seres activos, con expectativas y conscientes capaces de alcanzar niveles mayores de desempeño; resulta de una integración de los enfoques conductista y cognitivo (Woolfolk, 2010), en la cual se resalta a la motivación intrínseca, así pues, se introducen factores tales como “las metas, la autoeficacia y las expectativas en el comportamiento del individuo (online) frente a determinados objetivos, o sea el caso, qué tipo de influencia tienen el control, la acción y la autorregulación (proactivas) en la conducta” (López-Arellano, Vélez-Salazar & Franco-López, 2017, p. 7).

Tradicionalmente, el estudio de la motivación ha conllevado a distinguir dos tipos: motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se relaciona con la capacidad de las personas para conseguir satisfacción de lo que ejecutan (López-Arellano, Vélez-Salazar & Franco-López, 2017) también puede entenderse como aquella que genera conductas cuyos cambios inciden en el ser humano, en cuanto a lo afectivo, cognitivo, o de la personalidad (Hernández & González, 2015); esta se ve incrementada cuando el ser humano recibe un reforzador que no condiciona o controla su actuar, se presenta la oportunidad de elegir que hacer y existe una retroalimentación positiva (Ryan & Deci, 1987). Mientras que la motivación extrínseca implica que un sujeto ejecute sus acciones con el fin de alcanzar incentivos y recompensas externas como calificaciones, dinero, comida, afecto o sexo (Feldman, 2013), así pues, es

aquella que establece conductas cuyos cambios influyen especialmente en lo externo del ser humano, facilitando la obtención de algún objeto o información, que a su vez incide en satisfacer una necesidad (Hernández & González, 2015).

En el ámbito educacional, los psicólogos comenzaron conduciendo sus trabajos hacia el estudio de la motivación en el estudiante pero, en estas últimas décadas, se ha mostrado un cambio de interés hacia la motivación docente (Richarson, Karabenick & Watt, 2014) por lo que se ha incrementado la literatura de esta variable debido a que “es un factor crucial estrechamente relacionado con una serie de variables en la educación, como la motivación de los estudiantes, la reforma educativa, la práctica docente, y la realización psicológica y el bienestar de los docentes” (Han & Yin, 2016, p. 2). De tal modo que ha sido identificada como un factor determinante que incide en la motivación y desempeño estudiantil, y en una enseñanza autoeficaz (Richarson, Karabenick & Watt, 2014; Muñoz & Ramírez, 2015; Han & Yin, 2016, Hinds, 2017; Guerriero, 2017).

El mayor soporte teórico se ha desarrollado desde las teorías socio-cognitivas que cuentan con una abundancia de estudios empíricos en los que se presenta como se desarrolla el proceso motivacional de los educadores, uno de los pioneros en este campo es Ruth Butler (2007) quién ha focalizado la relación de los docentes y el logro de objetivos educativos (Guerriero, 2017). Según Richardson y Watt (2018) hasta el momento, en relación con los docentes y la docencia, los estudios han arrojado luz sobre la confianza de los docentes (teoría de la autoeficacia); por qué las personas eligen la carrera (teoría de la expectativa del valor); lo que los maestros pretenden lograr (teoría de la orientación al logro de objetivos); y, lo que sostiene o socava su compromiso (teoría de la autodeterminación). No obstante, estas teorías tienen discrepancias acerca de las teorías de motivación de aplicación general para la investigación de la motivación docente (Han & Yin, 2016) por lo que existen algunas limitaciones en los estudios efectuados que muestran ausencia de diferencias claras entre la motivación intrínseca y extrínseca, ausencia de un modelo holístico que integre la relación causa-efecto entre las variables implicadas en la

motivación y la incapacidad para capturar la complejidad del proceso motivacional.

2.2.2.3 Teoría de la autodeterminación

Durante los últimos 40 años, se ha venido desarrollando una de las teorías explicativas de la motivación humana más representativa denominada Teoría de la Autodeterminación (TAD) e iniciada con los estudios sobre la motivación intrínseca por Edward Deci junto a Richard Ryan, la cual viene siendo refinada por otros estudiosos (Gagné & Deci, 2014). La TAD es una macro-teoría compuesta por seis mini-teorías que se interrelacionan entre sí para encontrar, de manera conjunta, cubrir todos los comportamientos humanos posibles (Ver tabla 3); para ello, basa sus fundamentos en la teoría de la conducta humana y el desarrollo de la personalidad enfocándose principalmente en el nivel psicológico del cual se distinguen tipologías a lo largo de un continuo, desde la motivación controlada hacia la motivación autónoma. Actualmente, se ha aplicado exitosamente en diferentes campos como el deporte, medicina, coaching y educación (Muñoz & Ramirez, 2015; Ryan & Deci, 2017). En tal sentido, esta teoría servirá como un marco referencial para la interpretación y análisis de la variable Motivación Docente, en adelante.

Tabla 3

Micro-teorías de la Teoría de la Autodeterminación (TAD)

| Micro-teorías | Principales ideas |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teoría de Evaluación Cognitiva (Deci & Ryan, 1985) | Describe el proceso mediante el cual el medio social influye (por ejemplo, facilitar o perjudicar) en la motivación intrínseca y, a su vez, eleva la calidad del desempeño y bienestar. |
| Teoría de Integración orgánica (Ryan, Connell & Deci, 1985) | Describe las implicancias de la motivación extrínseca a través del proceso de internalización, por lo que describe la manera mediante la cual la motivación extrínseca se convierte en autónoma. |
| Teoría de las orientaciones de causalidad (Deci & Ryan, 1985) | Describe como las diferencias individuales (aspectos de la personalidad) constituyen un desarrollo en los resultados de un individuo que interactúa con su entorno social a lo largo del tiempo. Se detallan 3 tipos de orientaciones: orientaciones autónomas, orientaciones controladas y orientaciones interpersonales. |
| Teoría de las necesidades básicas | Describe la dinámica de tres necesidades básicas (competencia, autonomía y relación) que afectan el bienestar y la vitalidad, además, se interesa en detallar cómo la necesidad de apoyo promueve y la necesidad de frustración perjudica el funcionamiento de la salud en el desarrollo del ser humano a través del contexto y configuración cultural. |
| Teoría de los contenidos de objetivos | Describe el rango permanente de objetivos de vida que tienen las personas y se presentan dos categorías: aspiraciones intrínsecas y aspiraciones extrínsecas. Estas se relacionan con lo satisfactorio o insatisfactorio de las necesidades psicológicas. |
| Teoría de la motivación de las relaciones | Describe las excelentes relaciones interpersonales—entre individuos o grupos— y reconoce que las relaciones son una necesidad psicológica esencial. |

Elaboración propia basada en Ryan & Deci (2017)

Hacia una mayor comprensión de lo que plantea la TAD se destaca que busca superar los viejos debates acerca de la naturaleza dicotómica de la motivación – motivación intrínseca o extrínseca– por lo que plantea un dinamismo en el proceso motivacional (Rita y Steren, 2017a). Este proceso aborda un trato

especial y diferenciado de la conducta no-autodeterminada y autodeterminada; esta última es favorecida u obstaculizada por factores socio-contextuales que se procesan a través de las necesidades básicas psicológicas innatas -autonomía, competencia y relación-; cuando estas son satisfechas mejoran la motivación y la salud mental mientras que si se frustran la disminuyen (Ryan y Deci, 2000a, 2009; Rita y Steren, 2017b).

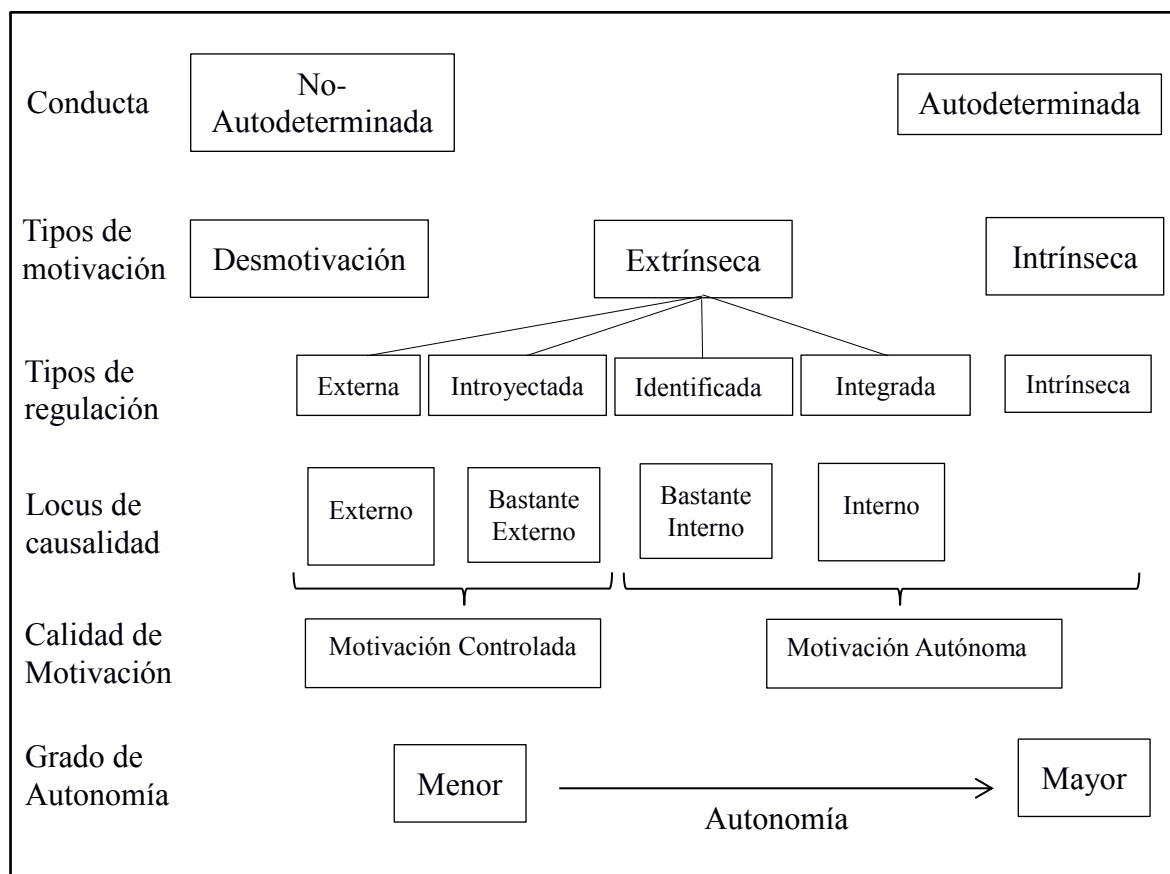


Figura 1. Continuo de la autodeterminación (adaptado de Ryan & Deci, 2000a; 2000b; 2009)

En la Figura 1 se muestra la dinámica que persigue el proceso motivacional desde los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) el cuál se denomina “Internalización”. La internalización refiere a la posibilidad de guiar a una persona motivada extrínsecamente a estar motivada más intrínsecamente (Muñoz & Ramirez, 2015), es decir, considera un continuo en el que un individuo puede pasar de un estado de desmotivación o amotivación, a un estado de pasividad, o hacia un estado de una participación personal activa (Ryan y

Deci, 2000a). A continuación, se detallará cómo se desarrolla dicho continuo y como se involucra con la motivación docente.

2.2.2.4 Desmotivación

Se refiere a la amotivación o desmotivación al estado de pérdida de la intención para actuar; esto conlleva a una desvaloración de las actividades y a no tener sentido de competencia para hacerlas o no contar con expectativas sobre el resultado de estas (Ryan & Deci, 2000a).

En lo referente al quehacer docente se ha identificado algunos factores de desmotivación: alto número de actividades durante el restringido horario de trabajo, problemas con la disciplina escolar y convivencia en el aula de clases, la mala conducta de los estudiantes, incentivos salariales, lineamientos del ministerio que cambian el currículo, falta de apoyo entre docentes y recursos incongruentes con la enseñanza (Viseu, Neves, Rus, & Canavarró, 2016; López-Arellano, et al., 2017). Así pues, Kemunto, Bichanga y Nyabate (2015) encontraron entre sus hallazgos que la calidad y cantidad de las instalaciones de aprendizaje (factores ambientales) influye en la motivación de los docentes, esto afecta directamente en su rendimiento y en la prestación de servicios. Otros factores identificados son las condiciones laborales, la autonomía del docente y pocas oportunidades para hacer investigación (Han & Yin, 2016).

2.2.2.5 Motivación extrínseca

La motivación extrínseca refiere a los tipos de orientación motivacional, la cual no es regulado por el placer de participar en los retos y la construcción competitiva de actividades per se, sino más bien por factores externos de la actividad como el dinero y los incentivos; estos tipos de motivadores extrínsecos tienen a decrecer la motivación intrínseca cuando son usadas para controlar una conducta. No obstante, existe un proceso llamado “internalización”, el cual refiere que es posible guiar a una persona motivada extrínsecamente a estar motivada más intrínsecamente (Muñoz & Ramírez, 2015). Dentro de ese proceso se distinguen cuatro tipos de motivaciones extrínsecas: externo,

introyectada, identificada e integrada, los cuales son descritos por Ryan & Deci (2000b) de la siguiente manera:

- a) Externo: Este tipo de motivación ha sido estudiado ampliamente por las teorías operantes. Se manifiesta cuando las personas ejecutan conductas para satisfacer una demanda externa u obtener un reforzador impuesto externamente.
- b) Introyectada: Es un tipo de regulación interna que se caracteriza por estar bastante controlada por las acciones que se realizan con sentimientos de presión para evitar la culpa o ansiedad o alcanzar ego u orgullo.
- c) Identificada: Hace referencia a la identificación del valor persona que conlleva ejecutar una acción. Se observa cuando una persona ha identificado la relevancia particular de un comportamiento, y, por ende, se regula interiorizándolo como propio. Por ejemplo, un niño que de forma memorística se aprende las normas ortográficas debido a que considera que es relevante para su escritura; ya que él ha identificado el valor de esa actividad de aprendizaje.
- d) Integrada: Se considera la forma más autónoma de motivación extrínseca que se caracteriza porque las regulaciones identificadas logran una asimilación total al yo. Este proceso sucede mediante un autoexamen y por la armonización de las nuevas regulaciones con otros valores y necesidades. Por ello, cuando mayor es la internalización de las razones de una acción se logra la asimilación al yo y las acciones son más autodeterminadas. Estas formas integradas comparten muchas características con la motivación intrínseca. No obstante, aún se considera extrínseco porque el comportamiento motivado se realiza por su valor instrumental con respecto al resultado que obtenga pese a que es voluntario y valorada por el yo.

De acuerdo con los factores externos que explican la motivación del docente, Han y Yin (2016) recopilaron estudios de las etapas de formación inicial y en servicio, estos son: el nivel de la enseñanza, el estatus social, la seguridad del trabajo, transferibilidad laboral, tiempo para la familia, los beneficios financieros, la influencia en la familia y comunidad, la conveniencia y beneficios de la enseñanza, la capacidad de escoger sus materiales de enseñanza,

los métodos de enseñanza, la evaluación docente y el liderazgo y desarrollo profesional. Adicionalmente, Salifu y Seyram (2013) identificaron otros factores externos como la remuneración atractiva, disciplina de los estudiantes, buenas condiciones laborales, políticas educacionales favorables y un status de alto nivel ocupacional.

2.2.2.6 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se muestra natural y se caracteriza como el tipo de motivación más autodeterminada, dominante e importante en todos los seres humanos; la cual describe la inclinación natural del ser humano hacia la asimilación, control, interés espontáneo y exploración, esto es esencial para el desarrollo cognitivo y social (Ryan & Deci, 2000a; 2000b). Los estudios muestran que mejora en función de los eventos que apoyan la autonomía, y por el contrario, disminuye por los eventos y contextos de control (Ryan & Deci, 1987). Sin duda cuando las personas están intrínsecamente motivadas, escogen libremente participar en una actividad porque ven esta como interesante, útil y divertida (Muñoz & Ramirez, 2015).

La Teoría de la Evaluación Cognitiva es una de las mini-teorías de la TAD que busca explicar los factores que implican la motivación intrínseca; para ello, postula tres proposiciones: la primera proposición señala que los hechos del exterior afectan la motivación intrínseca de la persona cuando influyen en el locus percibido de causalidad para una conducta; la segunda indica que los hechos del exterior afectan la motivación intrínseca del sujeto cuando enfrenta una actividad retadora de forma óptima, lo cual influye en la competencia percibida del individuo, y la tercera señala que los sucesos pertenecientes al inicio y a la regulación de una conducta tienen tres aspectos potenciales – informativo, desmotivador y controlador-, cada uno con una importancia funcional (Reeve, 2010).

Esta mini-teoría afirma que para transitar de una motivación externa (extrínseca) a una más integrada motivación (intrínseca), es necesario discutir sobre las tres necesidades psicológicas básicas innatas y presentes en el estado

de los seres humanos: autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2000b; Muñoz & Ramirez, 2015; Guerriero, 2017).

- a. **Autonomía:** Es la percepción que se tiene sobre las acciones y decisiones guiadas por la propia voluntad que se refleja en un comportamiento valorado o deseado en el que no se considera las circunstancias externas y consecuencias reales de las elecciones. Se considera como una necesidad para la autodeterminación porque las personas buscan situaciones en las cuales experimenten el sentido de libertad personal, la experiencia en decidir y autoesforzarse reflexivamente en algo (Muñoz & Ramirez, 2015; Guerriero, 2017; Rita y Steren, 2017b).
- b. **Competencia:** Es la percepción sobre la capacidad para producir resultados deseables evitando los indeseables y desempeñarse efectivamente; se evidencia en la iniciativa y la creencia en la capacidad propia de realización, de aprendizaje y de habilidades sociales, situadas en la ejecución de actividades o tareas según los diferentes niveles de dificultad. Se considera como una necesidad ya que las personas están motivadas para buscar situaciones en las cuales puedan ser exitosos, puedan mantenerse y desarrollen sus habilidades y potencialidades (Muñoz & Ramirez, 2015; Guerriero, 2017; Rita y Steren, 2017b).
- c. **Relación:** Es la percepción sobre el interés de las otras personas en su presencia y existencia, resultante de la experiencia placentera de compartir e interactuar con los demás; está asociado con el sentimiento de identificarse con los valores, intereses, detalles de un grupo, el apego emocional y el sentido de pertenencia en una comunidad. Se considera como una necesidad porque los individuos buscan establecer relaciones positivas con otros (Muñoz & Ramirez, 2015; Guerriero, 2017; Rita y Steren, 2017b).

Según Ryan y Deci (2017) cuando el entorno social está diseñado para fomentar estas tres necesidades básicas incrementa la motivación intrínseca por lo que en el caso de los docentes se destaca que el sentido de autodeterminación

en su enseñanza está relacionado con el grado en el que las necesidades básicas son satisfechas en el centro de trabajo (Guerriero, 2017).

En relación a la motivación docente, la motivación intrínseca en el docente se observa en la decisión para elegir la carrera y esto está relacionado con algunos antecedentes como el deseo de trabajar específicamente con niños y adolescentes, la creencia de poseer habilidades requeridas para ser maestro, el entusiasmo de enseñar, el deseo de contribuir constructivamente a la siguiente generación y hacer la diferencia, un impulso natural a la crianza, el deseo de luchar en la reversión de las desigualdades sociales, la búsqueda de seguridad laboral, el atractivo de una profesión que permite tiempo para proyectos personales y para su familia, el éxito en su papel de ser maestro (como tutoría), admiración por un profesor pasado y la sugerencia o aliento de familiares y amigos (Dinham & Scott, 2000; Reeve & Yu-Lan Su, 2014). Por lo tanto, es más probable que aquellos maestros que cuentan con menor experiencia enseñando y eligieron enseñar dejen de trabajar; ya que no cuentan con motivación intrínseca (United States, Johnson, Berg & Donaldson, 2005; como se citó en Salifu y Seyram, 2013).

2.2.3 Satisfacción Docente

2.2.3.1 Definición

La satisfacción docente es un constructo vinculado a distintos factores y ha sido un tópico de estudio en las investigaciones empíricas educativas. De tal modo que algunos autores buscan definirla en relación a lo que se plantea por satisfacción laboral.

Dinham y Scott (1998) sostienen que la satisfacción laboral es un indicador del grado de realización de las necesidades que experimenta un individuo en un entorno. En el caso de los docentes, señalan que su satisfacción responde a la realización de tres factores vinculados con motivadores inherentes a los docentes, factores externos relacionados con el sistema educativo, y con factores del centro escolar.

Otro autor, Weiss (2002) menciona que la satisfacción laboral refiere la valoración negativa o positiva de las personas sobre su trabajo que generan estima o discordancia con este (como se citó en Gil-Flores, 2017).

Panagiotopoulos y Karanikola (2017) señalan que la satisfacción laboral es multidimensional y compleja; ya que no está estrictamente vinculado al perfil profesional de una empresa, sino también a ciertos componentes psicológicos, sociales, culturales y económicos. Así también, se encuentra relacionado con “la opinión positiva, las condiciones y las actitudes del empleado que muestra en su lugar de trabajo, a la productividad y al comportamiento organizacional” (p. 37).

Sobre la base de esto, se sostiene que la satisfacción docente es un constructo multidimensional que refiere al estado emocional placentero o positivo que resulta por la evaluación del centro educativo, las características inherentes del docente y los factores vinculados al sistema educativo.

2.2.3.2 Teorías explicativas de la satisfacción

El estudio de la satisfacción principalmente surge desde tres campos: la psicología, los recursos humanos y la economía. Desde la psicología, se busca explicar el porqué de tener diferentes niveles de satisfacción entre los trabajadores que realizan la misma labor, cómo se perciben estos y qué piensan sobre su labor (Magaña, Aguilar & Surdez, 2010). Siguiendo esta línea, Hulin y Judge (2003) señalan que la satisfacción laboral involucra respuestas psicológicas de variadas dimensiones hacia el trabajo y estas respuestas se agrupan en componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Esto implica una valoración completa de quién la realiza –docente, médico, administrador y otros– sobre su entorno laboral (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014).

En este campo, surgen diversas teorías y modelos explicativos que hacen un esfuerzo para definir y analizar este constructo. A continuación, se revisará brevemente cada una de estas (Tabla 4).

Tabla 4

Teorías explicativas de la satisfacción laboral

| Teorías | Autor |
|-------------------------------------------------|--------------------------|
| Teoría de la jerarquía de las necesidades | Abraham Maslow |
| Teoría de los dos factores | Frederick Herzberg |
| Modelo de las características del puesto | Richard Hackman y Oldham |
| Teoría de la expectativa | Victor Vroom |
| Modelo de Facetas | L. Porter y E. Lawler |
| Teoría de la satisfacción basada en Necesidades | David McClelland |

Elaboración propia.

a. Teoría de la jerarquía de las necesidades: Abraham Maslow

En psicología representa una teoría desarrollada por Abraham Maslow en 1970 que tuvo una gran influencia en estudiar las principales necesidades en el ser humano. Maslow señaló que los seres humanos cuentan con una jerarquía de necesidades, la cual involucra cinco clases de necesidades: de supervivencia y seguridad, las necesidades de logro intelectual y la autorrealización. Esta última refiere a la realización personal y el logro individual. Esta teoría plantea que cuando se satisfacen esas necesidades, disminuye la motivación para atenderlas y aumenta la búsqueda de la autorrealización (Woolfok, 2010; Gkolia, et al., 2014).

b. Teoría de dos factores: Frederick Herzberg

En 1959, Herzberg plantea la teoría de los dos factores: motivadores e higiénicos, los cuales influyen en la conducta de las personas. Dentro de esta teoría, se sostiene que los motivadores inciden en el comportamiento de los trabajadores, estos son: logro de metas, el trabajo provocador, ejecución del trabajo, responsabilidad y reconocimiento. Mientras que los factores de mantenimiento o higiénicos convierten el trabajo más retador o en otras situaciones más agotadora provocando insatisfacción, estos son: seguridad en el

empleo, calidad de supervisión, condiciones de trabajo, políticas internas de dirección de la empresa, relaciones interpersonales (Sayes, 2017).

Así pues, la satisfacción se considera un factor de motivación y la insatisfacción una consecuencia de los factores higiénicos. Sin embargo, esta teoría ha sido criticada por el hecho de que, si una persona pudiera estar parcialmente satisfecha, no se puede interpretar como que no esté satisfecha en general con su trabajo (Gkolia, et al., 2014).

c. Modelo de las características del puesto: Richard Hackman y Oldham

Esta teoría fue postulada por Hackman y Oldham en 1975, quienes sostienen que el desarrollo de las características de un trabajo contribuye al crecimiento de altos niveles de motivación, satisfacción y desempeño. Las características de un trabajo se focalizan en cinco:

- a) Variedad de habilidades: grado por el cual una labor requiere una diversidad de distintas acciones que se lleven a cabo en la labor, la cual involucra el uso de diferentes habilidades y talentos de la persona;
- b) Identidad en la tarea: se considera el grado en que la labor requiere que se complete un "todo" y destaque parte del trabajo; es decir, hacer un trabajo de principio a fin con resultados visibles;
- c) La importancia de la tarea: sostiene que el trabajo tiene un impacto substancial en la vida o labor de otras personas, así como en las inmediaciones de la organización o el entorno externo;
- d) Autonomía: el grado por el cual el trabajo genera substancial libertad, independencia y discreción para los empleados, programación del trabajo y en la determinación de los procesos que se seguirán para ejecutarlos;
- e) Retroalimentación: refiere a contar con conocimiento directo y claro sobre la autoeficacia del trabajador que nutra su labor al momento de llevar a cabo las actividades requeridas por el puesto de trabajo (Hackman & Oldham, 1976; Gkolia, et al., 2014).

d. Teoría de la expectativa: Victor Vroom

En 1964, Vroom sostiene que la satisfacción laboral está fuertemente asociada con las concepciones de los empleados acerca de cómo un resultado de la tarea conduce a varios resultados laborales (instrumental) y la fuerza de la voluntad o una recompensa particular (Gkolia, et al., 2014). Adicionalmente, Vroom identifica los aspectos que guían a los sujetos a pertenecer a una organización; por ello, estudio los factores relacionados con “las consecuencias de la membresía organizacional, específicamente, las recompensas y los castigos o las satisfacciones y las de privaciones que esta membresía implica” (Marulanda, Montoya & Vélez, 2014; p. 210).

e. Modelo de Facetas: L. Porter y E. Lawler

Esta teoría fue postulada por Porter y Lawler en 1968, quiénes relacionan el hecho de la motivación de un individuo para el desempeño con la capacidad para comprender la percepción de cuál es la tarea requerida, los medios que recibe de su trabajo y la forma en que los individuos organizan su tarea (Gkolia, et al., 2014).

f. Teoría de la satisfacción basada en Necesidades: David McClelland

En 1985, McClelland postuló una teoría de la satisfacción basada en las necesidades que tiene como objetivo principal describir la profundidad de la satisfacción individual de las diferentes necesidades y valores (Gkolia, et al., 2014). El autor sostuvo que existe una necesidad de logro que dirige a la persona a convertirse en un emprendedor, así pues, descubrió que esta necesidad es un rasgo de la personalidad indispensable para el éxito y que se puede desarrollar (Marulanda, et al., 2014).

Con base a estos aportes, se desprende que la satisfacción laboral es un constructo multidimensional que involucra diferentes facetas y variables latentes, tal como lo menciona Gkolia, et al. (2014) y se analiza en distintos entornos.

2.2.3.3 Teoría de los tres factores

Uno de los entornos en los que se estudia este tópico es en la escuela, debido a que “una satisfacción alta del profesorado conduce a actitudes positivas y a un mayor grado de motivación, entusiasmo, esfuerzo y compromiso con la tarea docente” (Gil-Flores, 2017, p.16). En tal sentido, en el marco del Proyecto Internacional sobre docentes 2000, Dinham y Scott (1998) toman en cuenta el trabajo de Herzberg y proponen un modelo de tres dominios o factores para identificar que caracteriza la satisfacción docente y las variables que la explican.

En tal sentido que los hallazgos de Dinham y Scott (2000) confirman que la teoría de la satisfacción docente de "dos factores" derivada del trabajo de Herzberg et al. (1959) con ingenieros y contadores, y Sergiovanni (1967) con maestros, no brindan el análisis suficiente en relación a la satisfacción docente ya que los factores encontrados no están situados en los extremos opuestos del continuo –satisfacción e insatisfacción –; así también estos factores que dan lugar a la satisfacción e insatisfacción de los maestros se consideran diferentes. Esto debido a que no se había reconocido previamente el hecho de que los principales descontentos no están localizados dentro de la escuela (es decir, dentro de las "condiciones de trabajo"), sino dentro del contexto social más amplio y el entorno en el que cada escuela forma parte.

Por lo tanto, este modelo plantea la presencia de tres tipos de factores que pueden afectar la satisfacción laboral o la insatisfacción equivalente entre los docentes. Estos factores están asociados a las características inherentes del docente, los procesos internos y factores externos de los centros educativos. El primer tipo se refiere a las motivaciones inherentes que los docentes pueden obtener en su entorno laboral, mientras que el segundo se refiere a factores externos relacionados con el sistema educativo, como la reputación de la escuela, las expectativas de la sociedad y los cambios en cuestión. El tercer tipo está relacionado con la función del centro escolar y su infraestructura técnica, el tipo de liderazgo aplicado y las interacciones entre los seres humanos (Dinham & Scott, 1998; Gil-Flores, 2017; Panagiotopoulos & Karanikola, 2017).

En cuanto a los factores centrados en las características del docente se encuentra la capacidad del profesorado para su propio desarrollo profesional y su relación con los estudiantes (Dinham & Scott, 1998). Al respecto, Menon y Athanasoula (2011) encontraron que la cantidad de experiencia en años es una variable que no diferencia el desarrollo profesional de los maestros, sin embargo, probablemente para los maestros más experimentados si es más importante sus relaciones con los estudiantes, las familias y miembros de la comunidad educativa; puesto que, tal como lo mencionan Viseu, Neves, Rus y Canavarro (2016), la mala conducta del estudiante es la mayor fuente de insatisfacción y desmotivación responsable de la aparición de factores de malestar. Por otra parte, Menon y Athanasoula (2011) identificaron que no existe evidencia que apoye diferencias entre hombres y mujeres docentes en relación a su satisfacción.

Respecto a los factores extrínsecos al centro escolar vinculado con el sistema educativo se encuentran la carga de trabajo e impacto de los cambios, el fomento al mérito y contratación docente, el estatus e imagen de los docentes (Dinham & Scott, 1998). En relación a ello, Viseu, et. al. (2016) sostienen que los incentivos salariales y el desarrollo de autoeficacia, optimismo, resiliencia y esperanza en los docentes mejora su motivación, y, por ende, su satisfacción.

En relación a las características o procesos internos a los centros se encuentran el prestigio de la escuela, el liderazgo, toma de decisiones, clima escolar y la infraestructura del centro escolar (Dinham & Scott, 1998). Esto incluye “las dimensiones del centro (número de alumnos y de profesores), el tamaño de los grupos de clase, los recursos personales y materiales disponibles, o a determinadas características del alumnado que acoge” (Gil-Flores, 2017, p.17). Al respecto, Menon y Athanasoula (2011) hallaron que los docentes con menos experiencia estén menos satisfechos con su participación en la gestión escolar.

2.2.4 Buenas prácticas educativas

2.2.4.1 Modelo explicativo de la práctica educativa

Antes de la explicación de lo que implica las buenas prácticas educativas, es conveniente iniciar exponiendo la vinculación entre la teoría y la práctica educativa. De hecho, esta relación conlleva a entender cómo se define la práctica puesto que esta se desarrolla con base al conocimiento del que ejecuta la misma.

Comprender lo que ocurre en las aulas es complejo por lo que ampliar el campo de investigación y considerar “lo que sucede en otros ámbitos y niveles que juegan también a menudo un papel decisivo en la forma que se adoptan finalmente las prácticas educativas escolares” (Coll, 1999, p. 17).

Actualmente y de acuerdo con Coll (1987; como se citó en Ventura, 2014) uno de los campos científicos, en el cual se destaca clásicamente un análisis teórico-explicativo de las prácticas educativas es del conocimiento psicológico puesto que:

(1) Expone y entiende los procesos que se desprende del desarrollo humano, es conveniente para los niveles educativos según la planificación del diseño curricular y los objetivos que se siguen; (2) Influye en mayor y menor tamaño sobre cuatro componentes del currículo: identificación de objetivos y contenidos, establecimiento de secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo el logro de los objetivos y la asimilación significativa de los contenidos, la toma de decisiones según la manera de enseñar y evaluación de los aprendizajes preestablecidos (p. 199).

Para Ventura (2014) las aportaciones del campo psicológico brindan un marco de referencia explicativo pertinente que apoya el fundamento de las decisiones que toman los docentes en la fase de diseño y desarrollo curricular. Así pues, Piscoya (2015) señala que los paradigmas de la psicología han constituido el fundamento científico que posibilitó el surgimiento de tecnologías de la educación. Pese a ello preocupa la insuficiente influencia de las teorías de enseñanza-aprendizaje, en lo que sucede realmente en la cotidianidad de las

aulas por lo que es un reto vincular lo que se conoce teóricamente y lo que ocurre en la práctica (Coll, 2010; Clarà y Mauri, 2010; Cubero, 2010).

Al respecto, Álvarez-Álvarez (2012, p.3) menciona algunos problemas referidos a la relación teoría y práctica:

- (a) Epistemológicos: Falta una búsqueda mínima pero indispensable de información sobre los temas compartidos por la comunidad científica.
- (b) Institucionales: se asocia lo teórico con lo academicista de la universidad y lo práctico con lo que se ejecuta en las aulas.
- (c) Históricos: Existen antepasados y situaciones actuales que demuestran la desconexión entre lo teórico y práctico, como consecuencia de la necesidad de la especialización.
- (d) Formativos: El desarrollo de la etapa formativa inicial de los maestros resulta academicista.
- (e) Profesionales: Las culturas escolares no fortalecen la búsqueda teórica de las acciones de los docentes.
- (f) Comunicativos: La falta de entendimiento y encuentro con los estudios desarrollados por científicos.

En esta línea, Álvarez-Álvarez (2012) señala la presencia de modelos que han buscado explicar la relación teoría-práctica en la educación. Tradicionalmente se conoce dos enfoques explicativos: Hermenéutico y científico-tecnológico. El primero surge dentro del paradigma interpretativo -contrario al positivismo- en la que se ubica al conocimiento práctico de un centro escolar como lo más importante, no hay intenciones para que los maestros creen ciertas prácticas a partir de las ideas formuladas por los investigadores por lo que la imitación termina siendo la forma de aprendizaje más significativa para la formación de docentes basadas únicamente en la práctica.

El segundo enfoque se desarrolla bajo una perspectiva positivista en la cual se considera que la ciencia contribuye al desarrollo tecnológico y social por lo que se refuerza que el profesorado cree prácticas a partir de las ideas

manifestadas por los expertos situando a la universidad por encima de lo desarrollado en la escuela.

Cabe mencionar que ambos enfoques han sido ampliamente criticados puesto es complicado creer que el conocimiento científico es la única forma para actuar 100% dejando de lado el aporte de los docentes y por otro lado resulta reduccionista valorar únicamente la práctica pedagógica por arriba de los hallazgos en educación.

Frente a este panorama, Rozada (2007) propone un modelo que intenta superar dichos enfoques al que denomina “Modelo Dialógico”, que apoya la articulación entre la teoría y la práctica docente para el desarrollo profesional del docente y el desarrollo de conocimientos académicos y comprensión de lo que sucede en cada aula.

En este marco surgieron propuestas más actuales, las cuales son: la perspectiva del conocimiento personal del maestro explicada por Clandinin y Connelly (1988), la propuesta de Schön (1998) sobre la perspectiva del profesional reflexivo, el modelo de las teorías implícitas (Pérez, et al. 2006) y el modelo de los artefactos prácticos desarrollada por Clarà y Mauri (2010). Todas estas como una guía para la formación de los docentes y fundamentadas bajo posiciones psicológicas desde una epistemología constructivista.

Puesto que, tal como señala Cubero (2010), no se puede transitar de la teoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje sin considerar el contexto -sea en el del aula o cualquier otro- puesto que existe un conjunto de interacciones que se involucran, propósitos y un sentido cultural e histórico de las acciones, así también resalta que:

Se desarrollan explicaciones o predicciones teóricas que se comparten por la comunidad científica; así como el desarrollo de orientaciones que plantean cambios sustanciales; sin embargo, estos cambios no se convierten en reales transformaciones a gran escala porque se necesita

impactar en la cultura social y escolar de cada escuela para mejorarla (p. 163).

Por tanto, los entornos escolares y las acciones que se desarrollan en el aula no se producen de manera estable, sino que suceden como consecuencia de las interacciones, relaciones o los objetivos y “es necesario que el docente los conozca y los interprete para poder articular su conocimiento teórico y su práctica educativa” (Ventura, 2014, p. 204).

A partir del análisis de los planteamientos mencionados sobre la relación conocimiento y práctica educativa, Clarà y Mauri (2010) reconceptualizan esta relación e introducen un tercer elemento denominado “conocimiento práctico”. Aportando a esta propuesta, Cubero (2010) incluye la importancia de explicar estos elementos desde su naturaleza histórico-cultural para comprender el desarrollo, aprendizaje y las prácticas sociales. Por lo que se presenta una revisión de conceptualización de dichos elementos:

Tabla 5

Conceptualización de los elementos de la relación conocimiento y práctica educativa

| Teorías | Elementos | | |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------|
| | Conocimiento teórico | Conocimiento práctico | Práctica educativa |
| La perspectiva del profesional reflexivo | Teorías abarcadoras | Repertorios | Práctica |
| Teorías implícitas | a. Conocimiento teórico explícito | Representaciones | Práctica |
| | b. Principios implícitos | es Implícitas (modelos | |
| | c. Teorías de dominio | mentales) | |
| Perspectiva del conocimiento personal del maestro | a. Filosofía personal b. Principios prácticos c. Reglas prácticas | Imágenes | Práctica |
| Artefactos prácticos | a. Artefactos científicos | Artefactos | Práctica |
| | b. Artefactos espontáneos | prácticos | (acción humana) |

Elaboración propia basada en Clarà y Mauri (2010), Cubero (2010) y Ventura (2014).

Sobre la base de esto, se puede observar un marco común para conceptualizar la práctica educativa. Para Clarà y Mauri (2014), de manera general, la práctica refiere al “conjunto de acciones *propias* de un determinado sistema de actividad” (p.204). En esta línea, de manera específica, Álvarez-Álvarez (2015) afirma que la práctica educativa es una actividad que incluye todo el repertorio de acciones, actitudes, comportamientos y valores manifestada por los docentes en los centros educativos en general, asimismo Gómez-López (2008) agrega que

es “un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que busca cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean” (p.31). Por su parte Coll (2010) destaca que “tiene rasgos propios y plantea exigencias epistemológicas diversas a sus actores, y muy especialmente a los profesionales que desarrollan su actividad en el marco de las mismas” (p.155).

En función de ello, se sostiene que la práctica educativa es el conjunto de acciones, estrategias e intervenciones manifestadas por el docente en un determinado sistema de actividad, el cual está relacionado al programa educativo (clase o sesión de aprendizaje). Adicionalmente, Gómez-López (2008) mencionan que algunos determinantes son: la naturaleza de la disciplina que se enseña, la experiencia docente y el conocimiento pedagógico.

Complementariamente, Ventura (2014) presenta un conjunto de propuestas psicoeducativas que pretenden apoyar la labor docente desde la práctica educativa. De tal modo que los docentes desarrollen procesos para construir acciones pedagógicas en relación al aprendizaje que adquieren en las aulas. En función de ello, se generaron las siguientes propuestas concretas:

- a. Reconstruir el conocimiento práctico: Esto implica que el docente recupere, reflexione e interpele su propia forma de actuar en relación a las representaciones pictóricas, ideas y acciones que ejecuta en su práctica cotidiana, es decir, una reflexión sobre la acción.
- b. Elaborar materiales autoconstruidos: También conocidos como artefactos prácticos, implica generar elementos situados y contextualizados que funcionen como mediadores integrando los aspectos teóricos y prácticos.
- c. Acercarse a la realidad escolar a los docentes en formación: Refiere al involucramiento del docente con el máximo número de situaciones escolares a partir de la interrelación con los estudiantes, el establecimiento de puentes y actividades que introduzca al estudiante en educación hacia el sistema escolar, y el apoyo a los distintos agentes sociales que enseñen la conexión con el trabajo docente en distintas disciplinas.

d. Sistematización para investigaciones de diseño: Implica la generación de estudios de casos para fortalecer la comprensión del aprendizaje de los estudiantes en relación al currículo. Desde esta perspectiva, se promueve el uso de métodos para la objetividad del trabajo docente mediante el diseño, implementación, análisis, rediseño y sistematización haciendo uso de instrumentos estandarizados con el fin de diseñar un entorno de aprendizaje completo.

2.2.4.2 Definición de buenas prácticas

Según Jerí-Rodríguez (2008) el significado que se asocia con “buenas prácticas” o “mejores prácticas” o “best practices” o “good practices” en inglés ha surgido del ámbito empresarial y de las políticas públicas al encontrarse acciones eficaces que han facilitado algún proceso o han significado una opción frente a un problema. Así pues, menciona que “una buena práctica es una experiencia de carácter innovador que permite solucionar un problema a través de una mejora en el proceso” (p. 31).

Al respecto, De Pablos & González (2007) intentan clarificar este concepto, encontrando que “buenas prácticas” puede asumir diversos usos y implicaciones como:

- (a) Modelar y ejemplificar una actividad ejecutada con resultados satisfactorios. Esto se vincula con una visión compartida de “querer avanzar”.
- (b) Producto de la identidad de un contexto; lo cual resulta ser un instrumento para diferenciar y relucir lo singular y específico de un contexto.
- (c) Herramienta de control de quién diseña las políticas públicas para legitimar esas políticas.
- (d) Instrumento para administrar la transformación en las organizaciones.
- (e) Aquello que aporta a la transferencia y exportación.
- (f) Aquello que resiste a las adversidades, responde a procesos de excelencia.

- (g) Instrumento para tomar decisiones por lo que su identificación pueden servir como base para la planificación de acciones.

Desde el campo educativo, a razón de los cambios surgidos en los sistemas educativos el uso de este término ha sido más tardío y desde los ochenta se inicia a introducir por medio del discurso neoliberal, tanto que ha sido ampliamente utilizado en la educación por los profesionales, investigadores, políticos y defensores de partidos para influir en la calidad y equidad. Por ejemplo, a nivel latinoamericano a través del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), en el 2003, se desarrolló un estudio que compiló las buenas prácticas de 18 diferentes países de la región como un intento de mejorar la educación y alcanzar nuevos resultados, en el que se distinguió seis ejes temáticos: gestión educativa, materiales curriculares, formación, infraestructura escolar, nuevas tecnologías, y sistemas de evaluación educativa.

Esta forma permite recopilar buenas prácticas que funcionan para la identificación de docentes efectivos, lo cual contiene significación política sobre la pedagogía y el desempeño de la enseñanza como verdades universales (De Pablos & González, 2007; Jerí-Rodríguez, 2008; Vidal y Morales, 2009; Skourdoumbis, 2014; Ermeling, Hiebert y Gallimore, 2015).

Así pues, para Litwin (2010) las buenas prácticas son reconocidas como valiosas desde la perspectiva de los estudiantes, quiénes las reconocen fácilmente puesto que “incluyen, más de una vez, recursos que generan impacto, evaluaciones originales, buen vínculo con ellos, respeto y cuidado por las diferencias en el trato y en el estímulo y compromiso con la comprensión” (p. 57).

Por su parte, Colás y Casanova (2010) afirman que este concepto está estrechamente vinculado a la innovación educativa, lo cual significa que es parte del conjunto de iniciativas que se introducen por los profesionales en razón de pensar nuevas formas o modos de ejecutar sus tareas. A su vez, esto resulta siendo un proceso dinámico y complejo que genera transformaciones de distinta idiosincrasia, lo que incide en las actuaciones docentes, como los aprendizajes

de los alumnos, el clima escolar y del aula, los sistemas organizativos de las escuelas, etc.

Pese a ello existen controversias con dicho término porque contiene un significado de “maquillaje” y legitima políticas en algunos casos; existe un uso indiscriminado del mismo tal que diversos organismos con competencias en educación realizan eventos utilizando la etiqueta de “buenas prácticas” cumpliendo solo un rol de publicidad sobre experiencias educativas elaboradas por instituciones o grupos de docentes en las que no se reportan los criterios que se han utilizado ni qué tipo de análisis crítico se ha realizado para darle el carácter a lo presentado, así también dota a la actividad ejecutada de un valor añadido “buena” sin que esté definido el concepto ni los criterios, en la mayoría de casos, tal como señala De Pablos & González (2007).

En esta línea de ideas, Ermeling, Hiebert y Gallimore (2015) añaden tres principales problemas de este término para la educación:

- (1) Las “buenas prácticas” pueden alentar a un enfoque “plug-and-play”, es decir, los docentes al conocer las prácticas más resaltantes y utilizarlas suelen no revisar la efectividad de las mismas en su contexto.
- (2) Las " buenas prácticas " pueden desarticular las metas de aprendizaje respecto a los métodos de instrucción, ya que la buena enseñanza siempre debe estar asociada con un objetivo de aprendizaje bien definido para con ello determinar qué métodos de enseñanza son mejores que otros.
- (3) Las " buenas prácticas " se centran en la actividad en lugar del logro puesto que los docentes suelen establecer reuniones para centrarse en compartir actividades, en lugar de entender que estas actividades son un medio para fomentar el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, Skourdoubis (2014) afirma que existe una intervención privilegiada de la participación empresarial en asuntos de interés educativo por lo que, actualmente se introduce términos como “buenas prácticas educativas”, ello puede tener la intención de imponer una manera de supervisión reguladora

sobre las prácticas de escolarización, la instrucción individual y la formación docente.

A partir de estos aportes, se define las buenas prácticas educativas y se establece los criterios que conllevan a calificar unas prácticas educativas como buenas o mejores.

De acuerdo con la definición dada por el MINEDU (2013), a través de la Dirección de Innovación Docente, una “buena práctica”, en el ámbito pedagógico, es:

El conjunto de acciones o una acción ejecutada por un educador o el equipo docente con resultados más allá de lo esperado respecto de sus pares, que contribuye al logro de uno o más aprendizajes significativos, y cuenta con sustento en la investigación, reflexión docente, además resulta potencialmente replicable (p. 20).

Por otro lado, King y Bunce (1999) mencionan que las buenas prácticas son “los procesos de instrucción exitosos que se traducen en estrategias que permiten construir conocimiento en colaboración, tanto entre docentes, como entre docentes y alumnos” (como se citó en Gómez-López, 2008, p. 46).

Los autores De Pablos & González (2007) señalan que son “las actuaciones que suponen una transformación de las formas de funcionamiento habituales y que constituyen el germen de un cambio positivo en los métodos de actuación tradicionales” (p. 9).

Así pues, Bascón, Rebollo, Prados, et al. (2010) señalan que una buena práctica es “aquella actividad o conjunto de actividades que cumplen una serie de criterios o indicios de calidad, y que la certifican como adecuada, pertinente, ajustada e indicada para el contexto sociocultural del centro en el que se desarrolla” (como se citó en Saavedra, Bascón, Prados y Sabuco, 2013, p. 203).

En tal sentido, Oliveira, et al. (2013), señalan que las buenas prácticas son “el conjunto de prácticas relacionadas consistentemente con el mayor logro estudiantil” (p. 298).

Por su lado el Grupo Didáctica, Innovación y Multimedia-DIM de la (Universidad Autónoma de Barcelona [UAB], 2014) señala que es “un conjunto de intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (como se citó en Rodríguez y Estay-Niculcar, 2016, p. 213).

Con base a los aportes mencionados, se define como buenas prácticas educativas al conjunto de acciones e intervenciones manifestadas por el docente o equipo docente que se convierten en estrategias que permiten generar conocimiento en colaboración, calificadas con base a criterios y presentan un carácter positivo, innovador, potencialmente replicable y verificable.

2.2.4.3 Dimensiones e indicadores

Según Ermeling, Hiebert y Gallimore (2015) calificar a una práctica como “buena” no es una cuestión simple puesto que esto puede conllevar a etiquetar a una práctica alternativa como definitivamente superior así pues resulta convirtiéndose en una etiqueta en lugar de estar basada en una investigación que incluya las limitaciones y circunstancias en las que fue y no fue efectiva.

Por su parte Candeias, et al. (2015) afirma que “una buena práctica requiere objetivos bien definidos, estrategias bien delineadas, un enfoque participativo con acciones innovadoras dentro de una red de asociaciones, que promueva la creación de redes, la transferibilidad, la sostenibilidad y la buena expectativa” (p. 3).

En función de ello, surgen propuestas para determinar cuándo una práctica es calificada como buena. En este sentido, De Pablos & González (2007)

desarrollan una concepción bajo indicadores acerca de una buena práctica, los cuales son:

- a. Impacto: Genera mejoras sustanciales en las escuelas en los procesos de aprendizaje que requiere el uso de Tecnología de Información y comunicación, desarrollo docente y nivel de organización en general.
- b. La actitud o clima de colaboración como requisito previo para su desarrollo.
- c. Sostenibilidad: Implica que una práctica se mantenga en el tiempo ya que se garantiza cambios duraderos mediante: marcos legislativos, leyes, ordenanzas o estándares; marcos normativos y toma de decisiones; administración y gestión eficiente, transparente y responsable.
- d. Cultura del centro: Fortalecimiento de entre los miembros y participación de todos a través de iniciativas que incluyan transformaciones en las políticas educativas, participación, atención a la diversidad; posibilidad de intercambio y aplicación de las prácticas en otros contextos.

Otro aporte lo brindan Saavedra, Bascón, Prados y Sabuco (2013) quienes mencionan cinco criterios de análisis de las buenas prácticas, estos son:

- a.Eficacia: Logro de objetivos planteados acerca de las practicas, planificación y evaluación.
- b.Efecto transformador: Introduce transformaciones en la convivencia y alcance de objetivos a mediano y largo plazo del centro escolar.
- c.Sostenibilidad: Implica la capacidad para que pueda repetirse cada año, es decir, se mantenga en el tiempo.
- d.Legitimidad atribuida: Es el grado en que la práctica está vinculada con alguna realidad identificada del contexto escolar, y debe ser ajustada en la escuela; así también el grado de apoyo que recibe de la comunidad escolar.
- e.Replicabilidad/Exportabilidad: Involucra la capacidad de reproducción, con los ajustes necesarios, en otros entornos; por lo que importa la especificidad del diseño y los objetivos, la existencia de la misma práctica o adaptación en otros centros, y los instrumentos para exportarla.

Por su lado Flores, Escola y Peres (2009, como se citó en Candeias, et al., 2015) proponen un modelo en el que consideran cuatro dimensiones reflejadas en acciones:

- a. Significa: Innovación, creatividad, originalidad, eficiencia, utilidad, actualidad, flexibilidad y renovación de la pedagogía.
- b. Permite: La adaptación, exportación y replicabilidad en tres niveles: local, nacional e internacional.
- c. Causa: La motivación, satisfacción, cambios producidos, calidad y desempeño, mejora, óptimos resultados y economización del tiempo y costos.
- d. Promueve: la democracia, igualdad de oportunidades, sostenibilidad, emprendimiento, implementación de soluciones y grandes expectativas.

Desde el contexto peruano, son varios los esfuerzos que se han generado para reconocer y compilar las buenas prácticas educativas en aras de revalorizar y destacar la labor docente. Por ejemplo, el MINEDU desde el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana- FONDEP (2014) presenta un marco que incluye siete criterios generales sobre lo que compone las buenas prácticas educativas, desde lo individual y específico de cada experiencia según su contexto.

2.3 Definición conceptual de términos básicos

- a. Formación docente: Proceso compuesto por la formación inicial y en servicio de maestros y maestras en cualquiera de los niveles educativos.
- b. Motivación Docente: es un constructo multifacético que involucra a los procesos psicológicos y las razones intrínsecas que impactan en el comportamiento del maestro para elegir enseñar y mantener la enseñanza; y las condiciones y los factores que promueven el compromiso e intensidad de la motivación en los docentes.
- c. Satisfacción Docente: Es un constructo multidimensional que refiere a la etapa emocional placentera o positiva que surge de la valoración del centro educativo,

características inherentes del docente y los factores vinculados al sistema educativo.

- d. Buenas prácticas educativas: Conjunto de acciones e intervenciones manifestadas por el docente o equipo docente que se convierten en destrezas que permiten construir conocimiento en cooperación, calificadas con base a criterios y presentan un carácter positivo, innovador, potencialmente replicable y verificable.

2.4 Hipótesis

2.4.1 General

HG: Existe asociación entre las variables de la percepción de la formación, motivación y satisfacción docente con la realización de buenas prácticas en las instituciones educativas de Educación Básica Regular (EBR).

2.4.2 Específicos

H1: Existe diferencias estadísticas significativas en la realización de buenas prácticas educativas en los docentes, según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada), ámbito geográfico (rural y urbano) y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.

H2: Existen diferencias estadísticas significativas en la percepción de la formación que caracteriza a los docentes, según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada), ámbito geográfico (rural y urbano) y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.

H3: Existen diferencias estadísticas significativas en la percepción de la motivación que caracteriza a los docentes, según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada), ámbito geográfico (rural y urbano) y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.

H4: Existen diferencias significativas en la percepción de la satisfacción que caracteriza a los docentes, según sexo, niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada), ámbito geográfico (rural y urbano) y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.

H5: Existe relación entre formación, motivación y satisfacción docente con la realización de buenas prácticas educativas del profesorado de Educación Básica Regular.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación

3.1.1 Tipo y diseño

La clasificación más apropiada para el presente estudio es la Empírica-no experimental (Arnau,1995; Pedhazur y Pedhazur-Schmelkin, 1991) y el diseño utilizado es de tipo descriptivo mediante encuestas – transversal (León y Montero, 1997) puesto que se utiliza la Encuesta Nacional Docente (ENDO) del 2016 como instrumento y existe una representatividad en la muestra empleándose una o más de una misma población, manteniendo constante el tiempo en el que se recoge la información (Martínez-Arias, 1995). Así pues, el presente persigue una perspectiva metodológica analítica porque se revisan las diferencias entre la percepción de la formación, motivación, satisfacción y las buenas prácticas educativas.

3.2 Unidad de análisis

Los sujetos de estudio son los maestros y maestras de las instituciones educativas públicas y privadas de Educación Básica Regular del Perú.

3.3 Población de estudio

3.2.1 Población

En el estudio la población corresponde a los 548,621 docentes de aula de instituciones educativas públicas y privadas, de Educación Básica Regular de los niveles educativos: inicial, primaria y secundaria según el censo escolar (MINEDU, 2016). Asimismo, con una situación laboral en servicio (no vacaciones, no licencias, no excedentes) y con aula a cargo. No se consideran a los docentes entrevistados que laboran en más de una institución y aquellos que pertenecen al sector privado del área rural.

3.4 Muestra

3.4.1 Tipo de muestreo

Tal como se señaló anteriormente, se utiliza información de la Encuesta Nacional Docente (ENDO) del 2016 que presenta un tipo de muestreo probabilístico, estratificado, bietápico e independiente en cada departamento de estudio puesto que divide en estratos a la población según departamento, nivel educativo (inicial, primaria y secundaria), tipo de gestión (pública y privada) y ámbito geográfico (urbana y rural), luego se selecciona en dos fases: a) se realiza una selección sistemática de las instituciones educativas y b) al conocer las instituciones seleccionadas, se escoge de forma sistemática simple con arranque aleatorio a los docentes mediante un listado obtenido durante el trabajo de campo. En todo el procedimiento se utilizan métodos al azar (ESCALE, 2017).

Tabla 6

Número de docentes evaluados según el tipo de gestión educativa

| Departamentos | Gestión | | Total |
|---------------|---------|---------|-------|
| | Pública | Privada | |
| Amazonas | 284 | 7 | 291 |
| Áncash | 273 | 61 | 334 |
| Apurímac | 342 | 14 | 356 |
| Arequipa | 182 | 155 | 337 |
| Ayacucho | 318 | 36 | 354 |
| Cajamarca | 316 | 28 | 344 |
| Callao | 169 | 141 | 310 |
| Cusco | 290 | 52 | 342 |

Tabla 6

Número de docentes evaluados según tipo de gestión educativa (continuación)

| Departamentos | Gestión | | Total |
|--------------------|---------|---------|-------|
| | Pública | Privada | |
| Huancavelica | 338 | 14 | 352 |
| Huánuco | 307 | 43 | 350 |
| Ica | 220 | 127 | 347 |
| Junín | 266 | 84 | 350 |
| La Libertad | 260 | 100 | 360 |
| Lambayeque | 210 | 127 | 337 |
| Lima Metropolitana | 272 | 319 | 591 |
| Loreto | 258 | 89 | 347 |
| Madre de Dios | 319 | 19 | 338 |
| Moquegua | 249 | 42 | 291 |
| Pasco | 257 | 61 | 318 |
| Piura | 310 | 31 | 341 |
| Puno | 245 | 80 | 325 |
| San Martín | 314 | 43 | 357 |
| Tacna | 328 | 21 | 349 |
| Tumbes | 246 | 98 | 344 |
| Ucayali | 287 | 56 | 343 |
| Lima Provincia | 322 | 33 | 355 |
| Total | 7182 | 1881 | 9063 |

Elaboración propia.

3.4.2 Tamaño de la muestra

La muestra inicial estuvo conformada por 9823 docentes de ambos sexos pertenecientes a inicial, primaria y secundaria de las instituciones educativas de EBR registrados en el patrón anual recogido por Censo Escolar del 2016. Se utilizó para la selección la fórmula de muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional (MINEDU, 2017b).

$$n_i = \frac{(\sum (\frac{N_h}{N}) P_h Q_h)}{(\frac{E}{Z})^2}$$

N_h = Universo de docentes a nivel regional

N = Número de estratos

P_h = Proporción de docentes en cada estrato

n_i = Tamaño de la muestra correspondiente al estrato

E= Precisión o margen de error (0.05)

Z= Nivel de confianza del 95%

Para efectos de este estudio, se realizó un proceso de depuración de 760 valores puesto que no aportaban al análisis de las variables de estudios por estar incompletos o vacíos. Por lo tanto, la muestra final está constituida por 9063 docentes (Ver tabla 7).

Tabla 7

Composición de la muestra

| Variable | n | % |
|---------------------------------------|-------------------|----------|
| Edad | 22- 36 | 2355 |
| | 37-50 | 4399 |
| | 51- 75 | 2309 |
| Sexo | Mujer | 6034 |
| | Hombre | 3029 |
| Condición laboral | Nombrado | 4970 |
| | Contratado | 3996 |
| | No tiene contrato | 96 |
| | NEP | 1 |
| Nivel educativo que enseña | Inicial | 1630 |
| | Primaria | 3936 |
| | Secundaria | 3497 |
| Gestión | Pública | 7182 |
| | Privada | 1881 |
| Área Geográfica | Urbana | 6887 |
| | Rural | 2176 |

NEP: No específica

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Instrumentos

Los datos primarios analizados provienen de la Encuesta Nacional Docente-ENDO del 2016 (Ver Anexo 1). Este instrumento tiene como finalidad recolectar información actual de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas de Educación Básica Regular a nivel nacional sobre los recursos, condiciones, valores y políticas que influyen en su desempeño y desarrollo profesional; se administra en forma continua entre setiembre y octubre con una periodicidad de cada dos años, por ello, hasta el momento se registran dos ediciones: 2014 y 2016. Cuenta con diez apartados que incluyen preguntas de opción múltiple acerca de las características sociodemográficas, formación docente, trayectoria profesional y trabajo actual, salud, economía, capacitación y formación en servicio, medios tecnológicos de la comunicación de información, opinión y percepción sobre diversos aspectos de la política educativa, prácticas docentes y sector privado.

Las variables estimadas para el presente estudio fueron extraídas de la base de datos primaria de la encuesta. Para la construcción de las variables: buenas prácticas, formación inicial y en servicio y satisfacción docente, se construyó índices utilizando como criterio empírico lo propuesto por Cronbach, y por último, para el análisis de las variables sociodemográficas y la motivación docente se considera las respuestas determinadas de algunos ítems del cuestionario empleado.

Buenas prácticas educativas

Esta variable se formula mediante un índice construido considerando las respuestas de los educadores en cuatro ítems (alfa de Cronbach = .75), tales como “Planificar en función de un problema identificado”, “Sistematizar su práctica pedagógica”, “Reflexionar sobre los resultados de su práctica pedagógica” y “registrar evidencias de su práctica pedagógica”. Las respuestas se recolectaron a través de una escala Likert de cinco valores, a partir de *nunca* (1), *casi nunca* (2) y *a veces* (3), *casi siempre* (4) y *siempre* (5). En este caso, el análisis de ítems indica que todos contribuyen a esta escala (Ver tabla 8).

Formación inicial

Esta variable se formula a través de un índice construido considerando las respuestas de los docentes en siete ítems (alfa de Cronbach = .76), tales como “¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a contenidos temáticos de los cursos/ áreas de aprendizaje?”, “¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a metodologías de enseñanza utilizada por los docentes formadores?”, “¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a Enseñanza sobre la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas?”, “¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a enseñanza sobre evaluación de aprendizaje de estudiantes?”, “¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a enseñanza sobre investigación e innovación?”, “¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje?” y “¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a desarrollo de práctica pre-profesional?”. Las respuestas se recolectaron usando un escalamiento Likert de seis valores, desde *no hubo* (0), *muy mala* (1), *mala* (2), *regular* (3), *buena* (4) y *muy buena* (5). En este caso, el análisis de ítems indica que todos contribuyen a esta escala (Ver tabla 9).

Formación en servicio

Esta variable se formula a partir de un índice construido considerando las respuestas de los docentes en diez ítems (alfa de Cronbach = .52) de opción múltiple, tales como “Durante el 2015, ¿participó Ud. En alguna de las siguientes acciones formativas: (1) Taller, (2) Seminario; (3) Curso (actualización); (4) Acompañamiento (observación en el aula, retroalimentación, grupos de inter-aprendizaje, etc.); (5) Observación entre pares; (6) Pasantías; (7) Ninguna”? y “Durante el año 2015 ¿Participó de los siguientes programas formativos: (1) Diplomado, (2) Segunda especialidad; (3) Maestría; (4) Doctorado; (5) Ninguna?”. Las respuestas se recolectaron usando un escalamiento de dos valores, *si* (1) y *no* (0). En este caso, el análisis de ítems indica que ocho ítems contribuyen a esta escala (Ver tabla 11).

Satisfacción docente

Esta variable se formula a partir de un índice construido considerando las respuestas de los docentes en diecinueve ítems (alfa de Cronbach =. 82), tales como “Considerando todas las cosas, ¿Cuán satisfecho esta Ud con los siguientes aspectos? (1) Su vida, (2) Su salud, (3) Su trabajo, (4) La educación que le puede dar a sus hijos, (5) Las condiciones de su jubilación, (6) Autoestima, (7) Reconocimiento que da la sociedad a su trabajo como docente, (8) Relaciones familiares, (9) Sus actividades recreativas, (10) Su práctica pedagógica, (11) Logros alcanzados por sus estudiantes, (12) Relación con otros estudiantes, (13) Reconocimiento que da el MINEDU a los docentes; (14) Relación con los colegas, (15) Relación con el director, (16) Relación con los padres de familia, (17) Ubicación de la IE, (18) Salario, (19) Relación con la comunidad. Las respuestas se recolectaron usando un escalamiento Likert de cinco valores, a partir de *Nada satisfecho (1)*, *poco satisfecho (2)*, *neutro (3)*, *Satisfecho (4)* y *muy satisfecho (5)*. En este caso, el análisis de ítems indica que todos contribuyen a esta escala (Ver tabla 12).

3.5.2 Procedimiento de recolección de datos

Se realizará el análisis secundario de la data recogida en la ENDO 2016; ya que se utiliza los datos recolectados, procesados, analizados y publicados por el MINEDU que en principio tuvieron un objetivo diferente al que se plantea en la presente investigación. Estos datos se encuentran publicados desde diciembre del 2017 con acceso libre por la Unidad de Estadística de la Calidad Educativa-ESCALE.

3.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

Las bases de datos, tablas y gráficos serán procesados estadísticamente atendiendo al nivel de medición de las variables asociadas –Nominales, ordinales e intervalo– a través de criterios estadísticos descriptivos e inferenciales.

Las técnicas descriptivas utilizadas son la frecuencia, media aritmética, desviación estándar y varianza. En relación a los análisis inferenciales, el estudio

de asociación de las variables nominales se realizó con el uso del estadístico de chi-cuadrado y complementariamente se utilizó el estadístico de V de Cramer, el cual permite estimar la fuerza de asociación entre dos variables, tal como señala Cohen (1988). Luego, se comprobó los criterios de normalidad en la muestra y homocedasticidad u homogeneidad de varianzas. Otros estadísticos complementarios que se utilizaron en esta investigación son no paramétricos como la U- Mann Whitney y la Prueba H de Kruskal-Wallis, con el fin de poder contrastar las diferencias estadísticas entre las variables estudiadas. Por último, se adicionaron estadísticos de análisis multivariado correspondientes a la técnica de análisis discriminante clasificatorio; puesto que permite realizar un análisis simultáneo de dos o más variables y la clasificación de las unidades investigadas (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999).

La información obtenida es analizada en una base de datos en el programa SPSS versión 22 y algunos análisis complementarios se ejecutaron con el software libre R y su interfase R Studio en su versión 3.2.2 con el fin de transformar el análisis e interpretación de las unidades estudiadas en conocimiento.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se muestran los resultados de los análisis en función de los objetivos de la investigación, en la primera parte se incluyen los análisis psicométricos, en la segunda, los análisis descriptivos de las variables de estudio y en la tercera parte los análisis inferenciales con el fin de comprobar las hipótesis planteadas.

4.1 Resultados psicométricos

4.1.1 Análisis de los ítems y confiabilidad de la escala de buenas prácticas educativas

La confiabilidad de la escala de buenas prácticas fue evaluada por consistencia interna, no se eliminaron ninguno de los ítems debido a que la mayor parte de estos cumplían de acuerdo a la correlación ítem-test corregida del criterio empírico requerido ($>.20$), tal como afirma Delgado, Ecurra y Torres (2006), resultando que todos los reactivos contribuyen a la escala. Finalmente se obtuvo como resultado un coeficiente alfa de Cronbach igual a $.75$, esto revela que el índice de confiabilidad es elevado (Tabla 8).

Tabla 8

Análisis de los ítems y confiabilidad de la escala de buenas prácticas

| Ítems | Ritc |
|-------------------------------|------|
| 1 | .513 |
| 2 | .572 |
| 3 | .580 |
| 4 | .522 |
| Alfa de Cronbach = .75 | |

*p<.05

ritc = correlación ítem test corregido

4.1.2 Análisis de los ítems y confiabilidad de la escala de formación inicial

La confiabilidad de la escala de formación inicial fue evaluada por consistencia interna, no se eliminaron ninguno de los ítems debido a que la mayor parte de estos cumplían la correlación ítem-test corregida del criterio empírico requerido ($>.20$), conforme a lo señalado por Delgado, Escurra y Torres (2006), resultando que todos los reactivos contribuyen a la escala. Finalmente se obtuvo como resultado un coeficiente alfa de Cronbach igual a .76, esto refleja que el índice de confiabilidad es elevado (Tabla 9).

Tabla 9

Análisis de ítems y confiabilidad de la escala de formación inicial.

| Ítems | Ritc |
|-------------------------------|------|
| 1 | .561 |
| 2 | .592 |
| 3 | .618 |
| 4 | .634 |
| 5 | .584 |
| 6 | .288 |
| 7 | .537 |
| Alfa de Cronbach = .76 | |

*p<.05

ritc = correlación ítem test corregido

4.1.3 Análisis de los ítems y confiabilidad de la escala de formación en servicio

Se generó el primer análisis de ítems de la escala con el análisis de las puntuaciones usando el coeficiente de correlación ítem-test corregida; encontrándose que dos de los ítems no superan el criterio empírico (Delgado, et. al, 2006), lo que conllevó a que se eliminen los ítems 9 y 10 (Tabla 10).

Tabla 10

Primer análisis de ítems y confiabilidad de la escala de formación en servicio.

| Ítems | Ritc |
|-------------------------------|------|
| 1 | .300 |
| 2 | .218 |
| 3 | .284 |
| 4 | .304 |
| 5 | .313 |
| 6 | .188 |
| 7 | .176 |
| 8 | .105 |
| 9 | .053 |
| 10 | .035 |
| Alfa de Cronbach = .50 | |

* $p < .05$

ritc = correlación ítem test corregido

Se desarrolló el segundo análisis de ítems obteniendo que el análisis de las puntuaciones según las correlaciones ítem-test corregidas son iguales o superiores a .20; por ende, se cumple el criterio empírico. En relación a la confiabilidad de la escala de formación en servicio fue evaluada por consistencia interna evidenciando como resultado un coeficiente alfa de Cronbach igual a .52 (Tabla 11), lo cual indica que el índice de confiabilidad es aceptable, tal como lo señala Guilford (1954, como se citó en Morales, 2006).

Tabla 11

Segundo análisis de los ítems y confiabilidad de la escala de formación en servicio.

| Ítems | Ritc |
|-------------------------------|------|
| 1 | .301 |
| 2 | .218 |
| 3 | .280 |
| 4 | .308 |
| 5 | .318 |
| 6 | .190 |
| 7 | .184 |
| 8 | .109 |
| Alfa de Cronbach = .52 | |

* $p < .05$

ritc = correlación ítem test corregido

4.1.4 Análisis de los ítems y confiabilidad de la escala de Satisfacción docente

La confiabilidad de la Satisfacción docente fue evaluada por consistencia interna, no se eliminaron ninguno de los ítems debido a que la mayoría de estos

cumplían con la correlación ítem-test corregida y el criterio empírico requerido ($>.20$), tal como señala Delgado, Ecurra y Torres (2006), resultando que todos los reactivos contribuyen a la escala. Finalmente se obtuvo como resultado un coeficiente alfa de Cronbach igual a $.82$, lo cual indica que el índice de confiabilidad es elevado (Tabla 12).

Tabla 12

Análisis de discriminación y consistencia interna de la escala de satisfacción docente.

| Ítems | Ritc |
|-------------------------------|------|
| 1 | .503 |
| 2 | .442 |
| 3 | .529 |
| 4 | .456 |
| 5 | .344 |
| 6 | .451 |
| 7 | .474 |
| 8 | .468 |
| 9 | .443 |
| 10 | .517 |
| 11 | .466 |
| 12 | .463 |
| 13 | .344 |
| 14 | .405 |
| 15 | .199 |
| 16 | .500 |
| 17 | .346 |
| 18 | .383 |
| 19 | .471 |
| Alfa de Cronbach = .82 | |

4.2 Resultados descriptivos

Se realizó un análisis descriptivo en relación a cada variable del estudio, la primera variable presentada es prácticas educativas.

En la tabla 13, se observa el número de educadores que señalan que realizan y no realizan buenas prácticas en relación a algunas características sociodemográficas: el sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica. Cuando se muestra la distribución por sexo, se encuentra que oscila entre una proporción de 43% de mujeres que señalan que realizan buenas prácticas seguida de un 21% de hombres. En relación al nivel educativo se encuentra que oscila

entre una proporción del 27% en el nivel primaria, un 25% del nivel secundaria y un 12% del nivel inicial. En cuanto a la distribución por tipo de gestión, un 48% de docentes de escuelas públicas señalan que realizan prácticas educativas seguido de un 16% de los docentes de escuelas privadas. Por último, la distribución de área geográfica oscila entre un 50% en el área urbana y un 14% en el área rural.

Tabla 13

Número de las prácticas docentes según sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica.

| Variable | | Presencia de buenas prácticas | | Ausencia de buenas prácticas | | Total | |
|-----------------|------------|-------------------------------|-----|------------------------------|-----|-------|------|
| | | N | % | N | % | n | % |
| Sexo | Mujer | 3830 | 43% | 2204 | 24% | 6034 | 67 % |
| | Hombre | 1955 | 21% | 1074 | 12% | 3029 | 33 % |
| Nivel educativo | Inicial | 1056 | 12% | 574 | 6% | 1630 | 18 % |
| | Primaria | 2468 | 27% | 1468 | 16% | 3936 | 43 % |
| | Secundaria | 2261 | 25% | 1236 | 14% | 3497 | 39 % |
| Tipo de Gestión | Pública | 4385 | 48% | 2797 | 31% | 7182 | 79 % |
| | Privada | 1400 | 16% | 481 | 5% | 1881 | 21 % |
| Área Geográfica | Urbana | 4492 | 50% | 2395 | 26% | 6887 | 76 % |
| | Rural | 1293 | 14% | 883 | 10% | 2176 | 24 % |

Otro aspecto por considerar en relación a las prácticas educativas son las cuatro acciones que realizan los docentes: (a) Planificar en función de un problema identificado, (b) Sistematizar su práctica pedagógica, (c) Reflexionar sobre los resultados de su práctica pedagógica, y (d) Registrar evidencias de su práctica pedagógica.

En la tabla 14, según sexo, estas cuatro acciones se observan que se ejecutan en las mujeres en una proporción que oscilan entre el 51% y 58%, mientras que los hombres entre un 25% y 28%. En relación al nivel educativo, en el nivel

primaria se evidencia que oscila entre el 33% al 37%; en el nivel secundaria entre un 29% al 33%, y en el nivel inicial entre un 14% al 15%.

Tabla 14

Proporción de las acciones de los docentes en sus prácticas educativas que realizan casi siempre y siempre, por sexo y nivel educativo.

| Prácticas docentes | Sexo | | | | Nivel educativo | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|-------|-----|-----------------|-----|----------|-----|------------|-----|
| | Hombre | | Mujer | | Inicial | | Primaria | | Secundaria | |
| | N | % | N | % | n | % | n | % | n | % |
| Planificar en función de un problema identificado | 2289 | 25% | 4594 | 51% | 1254 | 14% | 3046 | 37% | 2583 | 29% |
| Sistematizar su práctica pedagógica | 2459 | 27% | 5000 | 55% | 1307 | 14% | 3277 | 36% | 2875 | 32% |
| Reflexionar sobre los resultados de su práctica pedagógica para identificar pote | 2511 | 28% | 5198 | 58% | 1392 | 15% | 3350 | 37% | 2967 | 33% |
| Registrar evidencias de su práctica pedagógica | 2227 | 25% | 4615 | 51% | 1275 | 14% | 2972 | 33% | 2595 | 29% |

En la tabla 15, se observa que, según sexo, las acciones de los docentes que pertenecen a las escuelas de gestión pública oscilan entre el 59% y 67%, mientras que en las escuelas de gestión privada se encuentra en una proporción de un 15% y 18%. En relación al área geográfica, en el área urbana se evidencia que oscila entre el 58% al 66%; mientras que en el área rural entre un 17% al 19%.

Tabla 15

Proporción de las acciones de los docentes en sus prácticas educativas que realizan casi siempre y siempre, por tipo de gestión y área geográfica.

| Prácticas docentes | Tipo de gestión | | | | Área Geográfica | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|---------|-----|-----------------|-----|-------|-----|
| | Pública | | Privada | | Urbana | | Rural | |
| | N | % | n | % | N | % | n | % |
| Planificar a partir de un problema identificado | 5559 | 61% | 1324 | 15% | 5223 | 58% | 1660 | 18% |
| Sistematizar la práctica pedagógica | 5956 | 66% | 1503 | 17% | 5731 | 63% | 1728 | 19% |
| Reflexionar acerca de los resultados de su práctica pedagógica para identificar potenciales | 6084 | 67% | 1625 | 18% | 5947 | 66% | 1762 | 19% |
| Registrar evidencias de su práctica pedagógica | 5350 | 59% | 1492 | 17% | 5308 | 59% | 1534 | 17% |

De manera general, en la Figura 2, se muestra que, según sexo, las mujeres obtienen un nivel “Alto” mientras que los hombres un nivel “Bajo”. En cuanto a la distribución por nivel educativo, un nivel “Alto” lo obtienen el nivel primaria y secundaria mientras que inicial obtiene un nivel “Bajo”. En relación a la distribución por tipo de gestión, se observa que un nivel “Alto” se encuentra en las escuelas de gestión pública, mientras que un nivel “Bajo” en las escuelas de gestión privada. Por último, en la distribución de área geográfica se encuentra un nivel “Alto” en el área urbana, mientras que el nivel “Bajo” se evidencia en el área rural.

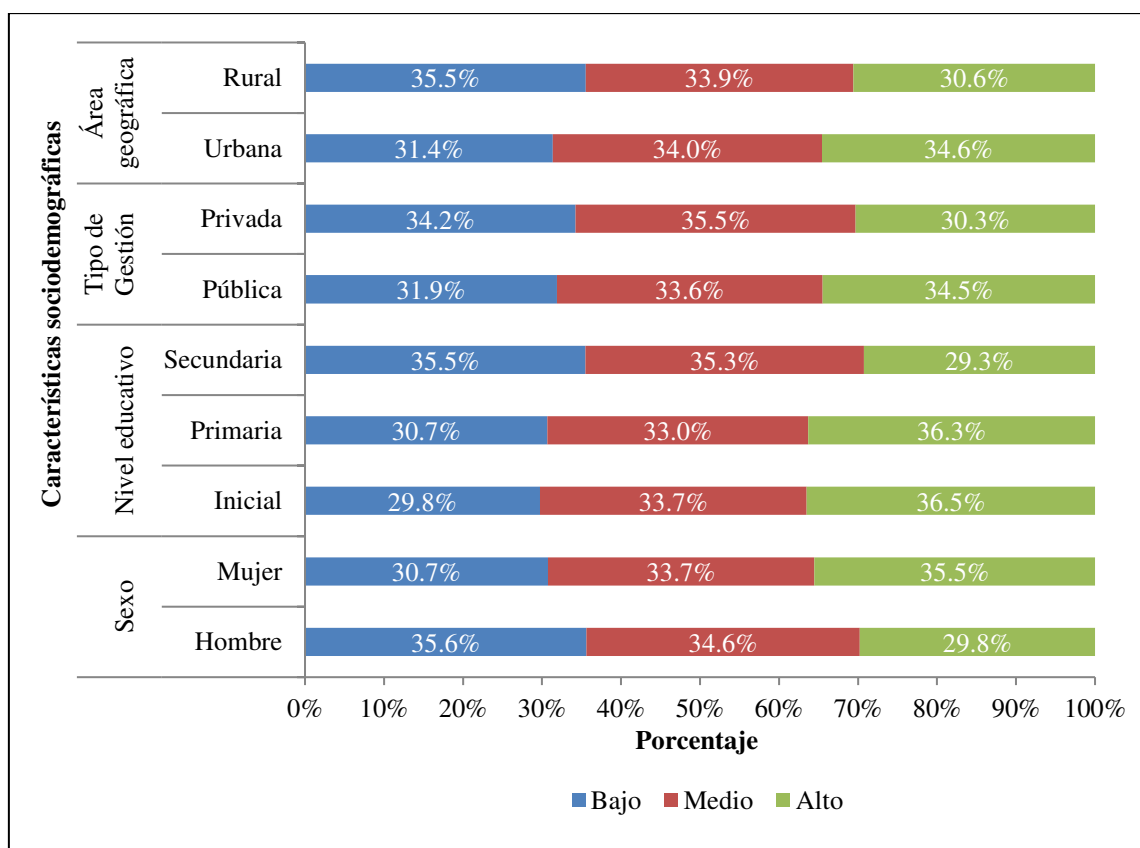


Figura 2. Niveles alcanzados en el área de las prácticas docentes según sexo, nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica.

En cuanto a la segunda variable formación docente, un primer aspecto que se explora es la formación inicial y luego la formación en Servicio. En cuanto a la formación inicial, en la tabla 16 y Figura 2, se observa que, según sexo, existe una proporción de 45% de ambos sexos que la califican con un nivel “Medio” su formación inicial; un 33% de las mujeres y 24% de hombres la califican con un nivel “Alto” mientras que un 24% de mujeres y un 31% de hombres la califican como “Bajo”.

En cuanto a la distribución por nivel educativo, una proporción que oscila entre 41% y 44% de profesores de los tres niveles educativos que califican con un nivel “Medio” su formación inicial; mientras que un 42% de docentes del nivel inicial la califican con un nivel “Alto” y un 31% de docentes la califican con un nivel “Bajo”.

Tabla 16

Diferencia de los niveles de autopercepción de la formación inicial por los docentes, según sexo y el nivel educativo

| Niveles de autopercepción de la formación inicial | Sexo | | | | Nivel educativo | | | | | |
|---------------------------------------------------|--------|------|-------|------|-----------------|------|----------|------|------------|------|
| | Hombre | | Mujer | | Inicial | | Primaria | | Secundaria | |
| | n | % | N | % | n | % | n | % | n | % |
| Bajo | 954 | 31% | 1421 | 24% | 281 | 17% | 1018 | 26% | 1076 | 31% |
| Medio | 1352 | 45% | 2648 | 44% | 662 | 41% | 1786 | 45% | 1552 | 44% |
| Alto | 723 | 24% | 1965 | 33% | 687 | 42% | 1132 | 29% | 869 | 25% |
| Total | 3029 | 100% | 6034 | 100% | 1630 | 100% | 3936 | 100% | 3497 | 100% |

En la tabla 17 y Figura 3, se observa que, según el tipo de gestión, un 46% de docentes de gestión privada y un 25% califican como “Alto” su formación inicial; un 45% de pública y 39% de privada la califican como “Medio”; mientras que un 15% de privada y un 29% de pública la califican como “Bajo”. Por último, en la distribución de área geográfica se encuentra un 31% del área urbana y un 25% del área rural la califican con un nivel “Alto”, un 45 % de ambas áreas la califican como “Medio” y un 30% del área rural y un 25% del área urbana la califica como “Bajo”.

Tabla 17

Diferencia de los niveles de autopercepción de la formación inicial por los docentes, según tipo de gestión y ámbito geográfico

| Niveles de autopercepción de la formación inicial | Tipo de gestión | | | | Área geográfica | | | |
|---------------------------------------------------|-----------------|------|---------|------|-----------------|------|-------|------|
| | Pública | | Privada | | Urbana | | Rural | |
| | n | % | N | % | N | % | n | % |
| Bajo | 2101 | 29% | 274 | 15% | 1721 | 25% | 654 | 30% |
| Medio | 3264 | 45% | 736 | 39% | 3023 | 44% | 977 | 45% |
| Alto | 1817 | 25% | 871 | 46% | 2143 | 31% | 545 | 25% |
| Total | 7182 | 100% | 1881 | 100% | 6887 | 100% | 2176 | 100% |

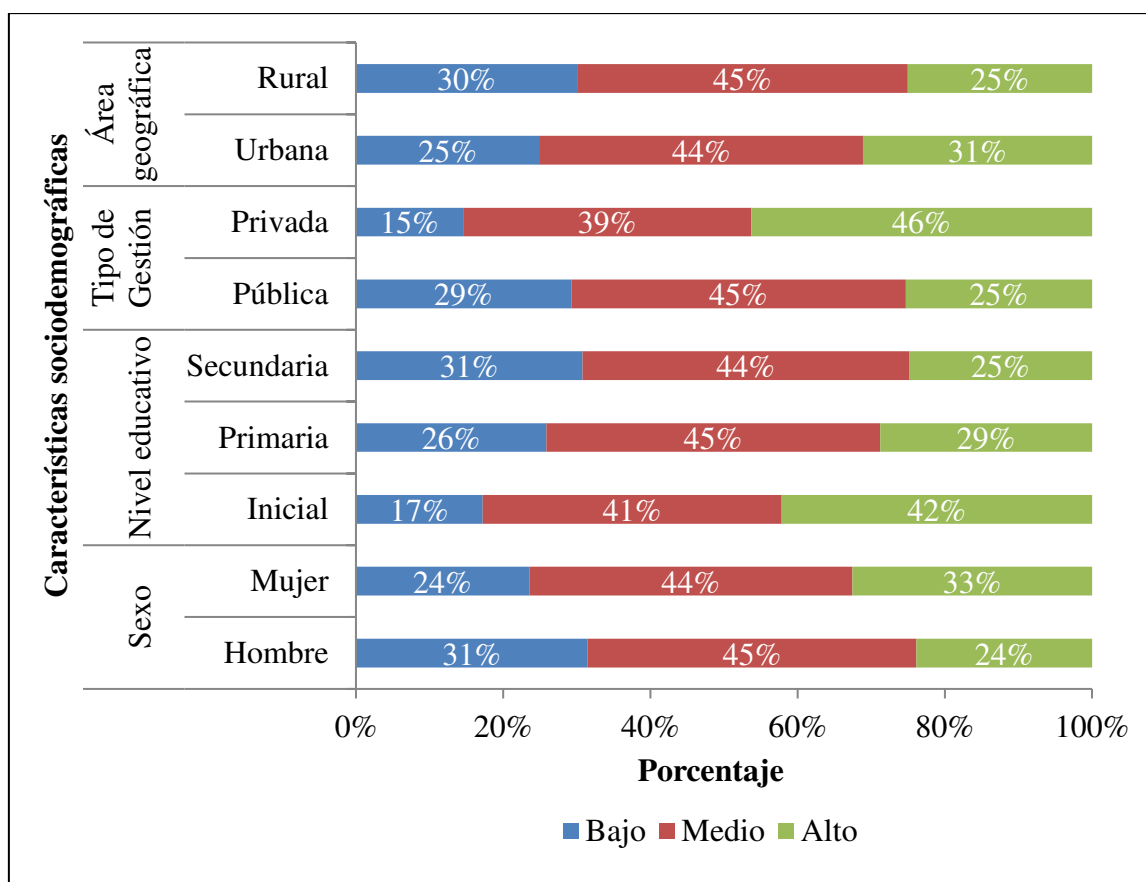


Figura 3. Distribución de porcentajes de los niveles de autopercepción de la formación inicial por los docentes, según sexo, nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica

Cuando se analiza la distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de formación inicial (Tabla 17), se aprecia en los docentes del área rural que califican con mayor proporción como “Bajo” este tipo de formación. Por ende, se realizan análisis complementarios sobre las características complementarias de la formación inicial (Ver anexo 3).

Un segundo aspecto que se explora como parte de la formación docente es la formación en servicio conformada por acciones y programas formativos. En la tabla 19, se observa que según sexo, existe una proporción de 45% de mujeres y un 21% de hombres que reciben formación de tipo “talleres”, un 51% de las mujeres y 26% de hombres reciben formación de tipo “Seminario”, un 34% de mujeres y un 17% reciben formación de tipo “Curso”, mientras que un porcentaje menor al 20% de mujeres y un porcentaje menor al 10% de hombres

reciben formación de tipo “Acompañamiento”, “Observación entre pares” y “pasantías”.

En cuanto a la distribución por nivel educativo, una proporción de 12% de inicial, 30% de primaria y un 23% de secundaria reciben formación de tipo “Talleres”, un 22% de primaria y secundaria, y un 9% reciben una formación de tipo “Cursos”, mientras que una proporción menor de 9% en los tres niveles educativos reciben una formación de tipo “Acompañamiento”, “Observación entre pares” y “pasantías”.

Tabla 19

Número de los tipos de las acciones formativos recibidos por los docentes, según sexo y nivel educativo.

| | Sexo | | | | Nivel educativo | | | | | |
|----------------------------|--------|-------|-------|-------|-----------------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Hombre | | Mujer | | Inicial | | Primario | | Secundario | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Talleres | 1875 | 20,7% | 4076 | 45,0% | 1128 | 12,4% | 2750 | 30,3% | 2073 | 22,9% |
| Seminario | 2386 | 26,3% | 4690 | 51,7% | 353 | 3,9% | 856 | 9,4% | 778 | 8,6% |
| Curso (actualización) | 1516 | 16,7% | 3117 | 34,4% | 804 | 8,9% | 2018 | 22,3% | 1811 | 20,0% |
| Acompañamiento | 866 | 9,6% | 1829 | 20,2% | 461 | 5,1% | 1335 | 14,7% | 899 | 9,9% |
| Observación entre pares | 474 | 5,2% | 935 | 10,3% | 269 | 3% | 626 | 6,9% | 514 | 5,7% |
| Pasantías | 140 | 1,5% | 295 | 3,3% | 109 | 1,2% | 181 | 2% | 145 | 1,6% |
| Ninguno | 509 | 5,6% | 905 | 10% | 245 | 2,7% | 568 | 6,3% | 601 | 6,6% |

En la tabla 20, se muestra que, según tipo de gestión, existe un 53% de escuelas pública y un 13% de escuelas privadas reciben formación de tipo “talleres”, un 41% de pública y 10% reciben formación de tipo “Curso”, un 26% de pública y un 4% de privada reciben formación de tipo “Acompañamiento”; mientras que un porcentaje menor al 15% de ambas escuelas reciben formación de tipo “Curso”, “Observación entre pares” y “pasantías”.

En relación al área geográfica, un 50% del área urbana y un 16% % reciben formación de tipo “talleres”, un 40% de urbana y un 12% de rural reciben formación de tipo “Curso, un 22% de urbana y 8% de rural reciben formación de tipo “Acompañamiento”; mientras que un porcentaje que oscila entre el 18% y 4% reciben formación de tipo “Curso”, “Observación entre pares” y “pasantías” tanto en el área urbana como rural.

Tabla 20

Número de los tipos de las acciones formativos recibidos por los docentes, según tipo de gestión y área geográfica.

| | Tipo de gestión | | | | Área geográfica | | | |
|-------------------------|-----------------|-------|---------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | Pública | | Privada | | Urbana | | Rural | |
| | n | % | N | % | n | % | n | % |
| Talleres | 4814 | 53,1% | 1137 | 12,5% | 4489 | 49,5% | 1462 | 16,1% |
| Seminario | 1418 | 15,6% | 569 | 6,3% | 1593 | 17,6% | 394 | 4,3% |
| Curso (actualización) | 3728 | 41,1% | 905 | 10% | 3563 | 39,3% | 1070 | 11,8% |
| Acompañamiento | 2352 | 26% | 343 | 3,8% | 2017 | 22,3% | 678 | 7,5% |
| Observación entre pares | 1135 | 12,5% | 274 | 3% | 1131 | 12,5% | 278 | 3,1% |
| Pasantías | 380 | 4,2% | 55 | 0,6% | 311 | 3,4% | 124 | 1,4% |
| Ninguno | 1063 | 11,7% | 351 | 3,9% | 1063 | 11,7% | 351 | 3,9% |

En la tabla 21, se observa que según sexo, existe una proporción de 18% de mujeres y un 8% de hombres reciben programas de formación de tipo “Diplomado”, mientras que un porcentaje que oscila entre 6% y 1% de mujeres y un porcentaje menor al 1% 10% de hombres reciben programas de formación de tipo “Segunda especialidad”, “Maestría” y “Doctorado”.

En cuanto a la distribución por nivel educativo, una proporción de 5% de inicial, 11% de primaria y un 10% de secundaria reciben programas de formación de tipo “Diplomado”, mientras que un porcentaje que oscila entre 4% y 0% de docentes de los tres niveles educativos reciben programas de formación de tipo “Segunda especialidad”, “Maestría” y “Doctorado”.

Tabla 21

Número de los tipos de programas formativos recibidos por los docentes, según el sexo y el nivel educativo.

| | Sexo | | | | Nivel educativo | | | | | |
|----------------------|--------|-------|-------|-------|-----------------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Hombre | | Mujer | | Inicial | | Primario | | Secundario | |
| | N | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Diplomado | 708 | 7,8% | 1585 | 17,5% | 404 | 4,5% | 960 | 10,6% | 929 | 10,3% |
| Segunda especialidad | 165 | 1,8% | 331 | 3,7% | 99 | 1,1% | 185 | 2% | 212 | 2,3% |
| Maestría | 258 | 2,8% | 507 | 5,6% | 117 | 1,3% | 326 | 3,6% | 322 | 3,6% |
| Doctorado | 33 | 0,4% | 42 | 0,5% | 8 | 0,1% | 23 | 0,3% | 44 | 0,5% |
| Ninguna | 1990 | 22,0% | 3821 | 42,2% | 1063 | 11,7% | 2599 | 28,7% | 2149 | 23,7% |

En la tabla 22, se observa que, según tipo de gestión, existe un 22% de docentes de escuelas públicas y un 3% de escuelas privadas de docentes que reciben programas de formación de tipo “Diplomado”, mientras que un porcentaje que oscila entre 7% y 0% de ambas escuelas reciben programas de formación de tipo “Segunda especialidad”, “Maestría” y “Doctorado”.

En relación al área geográfica, un 20% del área urbana y un 6% del área rural reciben programas de formación de tipo “Diplomado”, mientras que un porcentaje que oscila entre 7% y 0% de ambos ámbitos geográficos reciben programas de formación de tipo “Segunda especialidad”, “Maestría” y “Doctorado”.

Tabla 22

Número de los tipos de programas formativos recibidos por los docentes, según el tipo de gestión y el área geográfica.

| | Tipo de gestión | | | | Área geográfica | | | |
|----------------------|-----------------|-------|---------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | Pública | | Privada | | Urbana | | Rural | |
| | N | % | n | % | n | % | n | % |
| Diplomado | 2000 | 22,1% | 293 | 3,2% | 1765 | 19,5% | 528 | 5,8% |
| Segunda especialidad | 415 | 4,6% | 81 | 0,9% | 368 | 4,1% | 128 | 1,4% |
| Maestría | 625 | 6,9% | 140 | 1,5% | 585 | 6,5% | 180 | 2% |
| Doctorado | 64 | 0,7% | 11 | 0,1% | 64 | 0,7% | 11 | 0,1% |
| Ninguna | 4413 | 48,7% | 1398 | 15,4% | 4397 | 48,5% | 1414 | 15,6% |

De manera general, en la Figura 6, se evidencia que los tipos de las acciones y programas formativos recibidos por los docentes durante el 2015, un 66% de docentes de la muestra ha recibido una formación de tipo “Taller”, 51% de tipo “Curso”, un 30% de tipo “Acompañamiento”, un 25% de tipo “Diplomado”, un 22% de tipo “Seminario”, un 16% de tipo “Observación entre pares”, mientras que un porcentaje menor que oscila entre 9% y 0% recibe una formación de tipo “Segunda especialidad”, “Maestría” y “Doctorado”.

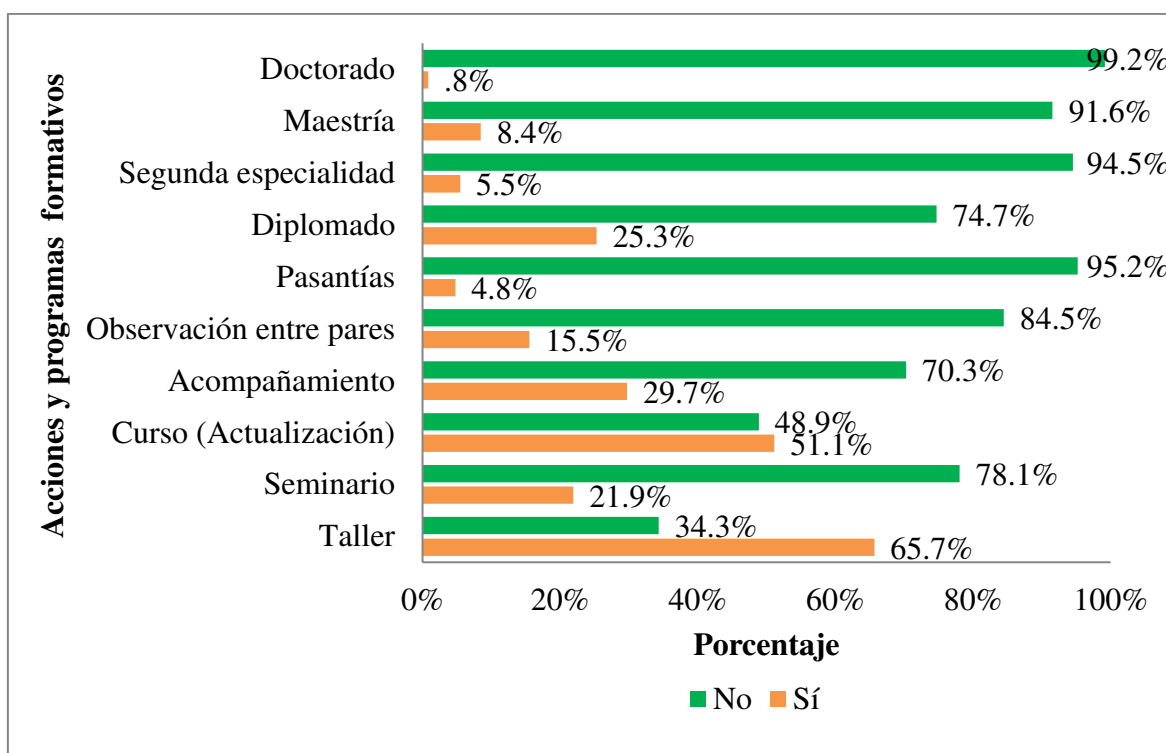


Figura 6. Distribución de los porcentajes de los tipos de las acciones y programas formativos recibidos por los docentes durante el 2015.

Acerca del análisis de la distribución de frecuencias y porcentajes de las acciones y programas formativos que reciben los docentes (Tabla 20 y 22), se encuentra un porcentaje mayor en la participación en talleres, seminarios, cursos y acompañamientos. Por ende, se realizan análisis complementarios que apoyen a entender las características de la formación en servicio (Ver anexo 4).

La tercera variable que se explora en este estudio es la motivación docente. En la tabla 25, se observa el número de docentes que señalan que se encuentran motivados por la carrera docente en relación a cuatro características

sociodemográficas: el sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica. Cuando se muestra la distribución por sexo, se encuentra que oscila entre una proporción de 56% de mujeres que señalan que elegirían la carrera docente seguida de un 26% de hombres. En relación al nivel educativo se encuentra que oscila entre una proporción del 36% en el nivel primaria, un 31% del nivel secundaria y un 16% del nivel inicial. En cuanto a la distribución por tipo de gestión, un 63% de docentes de escuelas públicas señalan que elegirían la carrera docente seguido de un 19% de los docentes de escuelas privadas. Por último, la distribución de área geográfica oscila entre un 63% en el área urbana y un 20% en el área rural.

Tabla 25

Número de docentes motivados por la carrera docente, según sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica.

| Variable | | Motivados | | Desmotivados | | Total | |
|-----------------|------------|-----------|-------|--------------|-------|-------|--------|
| | | N | % | n | % | n | % |
| Sexo | Mujer | 5091 | 56.2% | 649 | 10.4% | 6034 | 66.6 % |
| | Hombre | 2380 | 26.3% | 943 | 7.2% | 3029 | 33.4 % |
| Nivel educativo | Inicial | 1466 | 16.2% | 164 | 1.8% | 1630 | 18% |
| | Primaria | 3217 | 35.5% | 719 | 7.9% | 3936 | 43.4% |
| | Secundaria | 2788 | 30.8% | 709 | 7.8% | 3497 | 38.6% |
| Tipo de Gestión | Pública | 5761 | 63.6% | 1421 | 15.7% | 7182 | 79.2% |
| | Privada | 1710 | 18.9% | 171 | 1.9% | 1881 | 20.8% |
| Área Geográfica | Urbana | 5705 | 63% | 1182 | 13% | 6887 | 76% |
| | Rural | 1766 | 19.5% | 410 | 4.5% | 2176 | 24 % |

Otro aspecto por considerar en relación a la motivación son las razones por las que decidieron por la carrera docente (Ver anexo 5).

La cuarta variable que se explora en este estudio es la satisfacción docente. En la tabla 27 y Figura 8, se evidencia que, según el sexo, un 28% de mujeres y

25% de hombres indicaron estar satisfechos correspondiente a un nivel “Alto”, un 44% de mujeres y 45% de hombres señalaron un nivel “Medio” de satisfacción; mientras que un 27% de mujeres y un 30% de hombres señalaron estar insatisfechos correspondiendo el nivel “Bajo”.

En relación al nivel educativo, un 39% en inicial, un 26% en primaria y un 22% en secundaria señalan estar satisfechos correspondiente a un nivel “Alto”, un porcentaje que oscila entre 43% a 45% en los tres niveles educativos indican un nivel “Medio” de satisfacción; mientras que un 18% en inicial, un 28% en primaria y un 34% en secundaria señalan estar insatisfechos correspondiendo el nivel “Bajo”.

Tabla 27

Diferencia de los niveles de satisfacción docente, según sexo y nivel educativo.

| Niveles de satisfacción docente | Sexo | | | | Nivel educativo | | | | | |
|---------------------------------------|--------|-----|-------|-----|-----------------|-----|----------|-----|------------|-----|
| | Hombre | | Mujer | | Inicial | | Primaria | | Secundaria | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Bajo | 901 | 30% | 1652 | 27% | 291 | 18% | 1085 | 28% | 1177 | 34% |
| Medio | 1371 | 45% | 2703 | 44% | 708 | 43% | 1799 | 46% | 1567 | 45% |
| Alto | 757 | 25% | 1679 | 28% | 631 | 39% | 1052 | 26% | 753 | 22% |
| Total | 3029 | 33% | 6034 | 67% | 1630 | 18% | 3936 | 43% | 3497 | 39% |

En la tabla 28 y Figura 8, se observa que, según el tipo de gestión, un 40% de docentes de gestión privada y un 23% de pública indican estar satisfechos correspondiente a un nivel “Alto”, un 45% de privadas y públicas señalaron un nivel “Medio” de satisfacción; mientras que un 31% de pública y un 16% de privada señalaron estar insatisfechos correspondiendo el nivel “Bajo”.

En relación al área geográfica, un 26% en el área urbana y un 28% en el área rural señalan estar satisfechos correspondiente a un nivel “Alto”, un porcentaje que oscila entre 42% a 46% en ambas áreas indican un nivel “Medio” de satisfacción; mientras que un porcentaje de 28% a 29% de ambas áreas señalan estar insatisfechos correspondiendo el nivel “Bajo”.

Tabla 28

Diferencia de los niveles de satisfacción docente, según tipo de gestión y área geográfica.

| Niveles de satisfacción docente | Tipo de gestión | | | | Área geográfica | | | |
|---------------------------------------|-----------------|-----|---------|-----|-----------------|-----|-------|-----|
| | Pública | | Privada | | Urbana | | Rural | |
| | n | % | n | % | N | % | n | % |
| Bajo | 2253 | 31% | 300 | 16% | 1919 | 28% | 634 | 29% |
| Medio | 3243 | 45% | 831 | 44% | 3151 | 46% | 923 | 42% |
| Alto | 1686 | 23% | 750 | 40% | 1817 | 26% | 619 | 28% |
| Total | 7182 | 79% | 1881 | 21% | 6887 | 76% | 2176 | 24% |

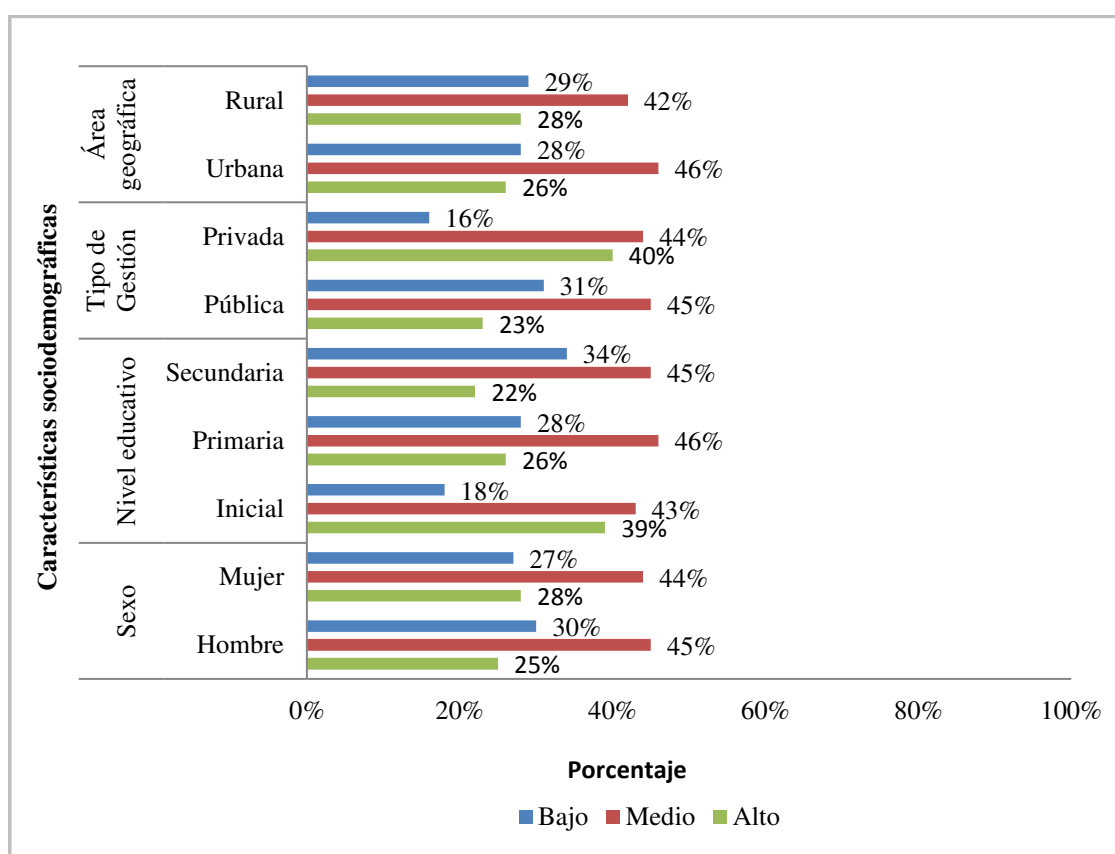


Figura 8. Distribución de porcentajes de los niveles de satisfacción docente, según sexo, el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica.

4.3 Resultados inferenciales

4.3.1 Análisis de contraste de hipótesis

4.3.1.1 Análisis de las pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas

Los resultados del “análisis de la bondad de ajuste a la curva normal” de las variables de estudio se realizaron a través de la “prueba de Anderson-Darling” (Tabla 29), ya que es un poderoso estadístico (Razali & Wah, 2011) que permite analizar muestras mayores a 5000 datos. Así pues, los valores obtenidos se muestran significativos ($p = <.001$); por lo que se infiere que las distribuciones de las variables no se aproximan a la distribución normal. Con respecto al análisis de homogeneidad de varianzas de Levene (Tabla 24), las variables de Prácticas docentes, Formación inicial y Satisfacción docente muestran valores no significativos ($p = >.05$); por lo que se infiere que existe homogeneidad en esas variables. Mientras que en las variables de Formación en servicio y satisfacción docente se evidencia valores significativos ($p = <.001$); lo que indica que no existe homogeneidad en estas variables. De acuerdo con estos resultados, los estadísticos a utilizarse para realizar la prueba de las hipótesis planteadas son no paramétricos.

Tabla 29

Análisis de la Bondad de Ajuste a la Curva Normal y Homogeneidad de varianzas de Levene de las escalas de prácticas educativas, formación, motivación y satisfacción docente

| Variables | M | D.E | Z de Anderson-Darling | Estadístico de Levene |
|-----------------------------|-------|------|-----------------------|-----------------------|
| Prácticas educativas | 16.39 | 2.27 | 3212.3*** | 1.685 |
| Formación docente | | | | |
| Formación inicial | 25.19 | 4.21 | 898.86*** | 1.222 |
| Formación en servicio | 0.19 | 0.39 | 2456*** | 3.749*** |
| Motivación docente | 0.82 | 0.38 | 2544.2*** | 179.45*** |
| Satisfacción docente | 56.59 | 7.04 | 1614.3*** | 3.749 |

Nota. M=media; nivel de significación= $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$

4.3.1.2 Comparación de variables

Para responder a la primera hipótesis sobre la existencia de diferencias estadístico significativas de la variable Prácticas educativas con respecto al sexo, tipo de gestión y área geográfica de los docentes se utilizó la prueba U de Mann Whitney para dos muestras independientes, y en relación al nivel educativo se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis para tres muestras independientes.

En la tabla 30 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a varones y mujeres en la variable Prácticas educativas, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 8430400$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es categorizada como moderado (d de cohen= 0.54).

Tabla 30

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Prácticas educativas según sexo del docente.

| Variable | Hombre ^a | | Mujer ^a | | U | d de Cohen |
|----------------------|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|------------|------------|
| | N | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Prácticas educativas | 3029 | 16.18 (2.27) | 6034 | 16.49 (2.26) | 8430400*** | 0.54 |

Nota. a=sexo del docente, U= U de Mann Whitney; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

En la tabla 31 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes del nivel inicial, primaria y secundaria en la variable Prácticas educativas, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 43,38$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es categorizada como trivial (d de cohen= 0.004).

Tabla 31

Prueba H de Kruskal-Wallis: *análisis no paramétrico de la variable Prácticas educativas según el nivel educativo.*

| Variable | Inicial ^a | | Primaria ^a | | Secundaria ^a | | X^2 | d de Cohen |
|----------------------|----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|----------|------------|
| | N | M (DE) | N | M (DE) | N | M (DE) | | |
| Prácticas educativas | 1630 | 16.50 (2.31) | 3936 | 16.49 (2.32) | 3497 | 16.21 (2.27) | 43.38*** | 0.004 |

Nota. a=nivel educativo; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

En la tabla 32 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes de gestión pública y privada en la variable Prácticas educativas, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 7038000$, $p = .005$). La magnitud de las diferencias es categorizada como moderado (d de cohen= 0.52).

Tabla 32

Prueba U de Mann Whitney: *análisis no paramétrico de la variable Prácticas educativas según tipo de gestión del docente.*

| Variable | Pública ^a | | Privada ^a | | U | d de Cohen |
|----------------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----------|------------|
| | N | M (DE) | N | M (DE) | | |
| Prácticas educativas | 7182 | 16.42 (2.30) | 1881 | 16.27 (2.27) | 7038000** | 0.52 |

Nota. a=Tipo de gestión; U= U de Mann Whitney; nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

En la tabla 33 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes del área urbana y rural en la variable Prácticas educativas, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 5942.50$, $p = .042$). La magnitud de las diferencias es interpretada como moderado (d de cohen= 0.54).

Tabla 33

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Prácticas educativas según área geográfica del docente.

| Variable | Urbana ^a | | Rural ^a | | U | d de Cohen |
|----------------------|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------|------------|
| | N | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Prácticas educativas | 6887 | 16.48 (2.25) | 2176 | 16.12 (2.34) | 8095800** | 0.54 |

Nota. a=área geográfica; U= U de Mann Whitney; nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Para responder a la segunda hipótesis sobre la existencia de diferencias estadístico significativas de la variable formación docente (formación inicial y en servicio). Primero se analizará la formación inicial con respecto al sexo, tipo de gestión y área geográfica de los docentes se utilizó la prueba U de Mann Whitney para 2 muestras independientes., y en relación al nivel educativo se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis para 3 muestras independientes.

En la tabla 34 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a varones y mujeres en la variable Formación inicial, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 8061500$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como moderado (d de cohen= 0.56).

Tabla 34

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Formación inicial según sexo del docente.

| Variable | Hombre ^a | | Mujer ^a | | U | d de Cohen |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|------------|------------|
| | N | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Formación inicial | 3029 | 16.18 (2.27) | 6034 | 16.49 (2.26) | 8061500*** | 0.56 |

Nota. a=sexo del docente; U= U de Mann Whitney; nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

En la tabla 35 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes del nivel inicial, primaria y secundaria en la variable formación inicial, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 176.59$,

$p = .042$). La magnitud de las diferencias es interpretada como triviales (d de cohen = 0.02).

Tabla 35

Prueba H de Kruskal-Wallis: análisis no paramétrico de la variable Formación inicial según nivel educativo del docente.

| Variable | Inicial ^a | | Primaria ^a | | Secundaria ^a | | X^2 | d de Cohen |
|-------------------|----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|----------|------------|
| | M | | M | | $M (DE)$ | | | |
| | N | (DE) | n | (DE) | n | | | |
| Formación inicial | 1630 | 26.56 (4.10) | 3936 | 25.12 (4.03) | 3497 | 24.64 (4.32) | 176.59** | 0.02 |

Nota. a=nivel educativo; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$

En la tabla 36 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes de gestión pública y privada en la variable Formación inicial, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 5076700$, $p = < .001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeñas (d de cohen = 0.31).

Tabla 36

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Formación inicial según tipo de gestión del docente.

| Variable | Pública ^a | | Privada ^a | | U | d de Cohen |
|-------------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|------------|------------|
| | N | $M (DE)$ | n | $M (DE)$ | | |
| Formación inicial | 7182 | 24.73 (4.10) | 1881 | 26.19 (4.16) | 5076700*** | 0.31 |

Nota. a=Tipo de gestión; U = U de Mann Whitney; nivel de significación= $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$

En la tabla 37 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes del área urbana y rural en la variable Formación inicial, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 8095200$, $p = < .001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como moderada (d de cohen = 0.54).

Tabla 37

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Formación inicial según área geográfica del docente.

| Variable | Urbana ^a | | Rural ^a | | U | d de Cohen |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|------------|------------|
| | n | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Formación inicial | 6887 | 25.34 (4.27) | 2176 | 24.73 (3.98) | 8095200*** | 0.54 |

Nota. a=área geográfica; U= U de Mann Whitney; nivel de significación=* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la tabla 38 se precisa el análisis comparativo con respecto a la realización de prácticas educativas en la variable Formación inicial, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 40.359$, $p = < .001$). En cuanto a la magnitud de las diferencias, se muestra que esta variable produce diferencias triviales (d de cohen=0.004) en las puntuaciones; de tal modo que se afirma la segunda hipótesis del estudio.

Tabla 38

Prueba H de Kruskal-Wallis: análisis no paramétrico de la variable Formación inicial según nivel de prácticas educativas

| Variable | Nunca ^a | | A veces ^a | | Siempre ^a | | X^2 | d de Cohen |
|-------------------|--------------------|-----------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----------|------------|
| | M | | M | | M | | | |
| | N | (DE) | N | (DE) | n | (DE) | | |
| Formación Inicial | 19 | 26.56 (4.10) | 480 | 25.12 (4.03) | 8564 | 24.64 (4.32) | 40.359*** | 0.004 |

Nota. a=Frecuencia de prácticas educativas; X²= chi-cuadrado; nivel de significación=* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Segundo, otra variable que se analizará es la Formación en Servicio. En la tabla 39 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a varones y mujeres en la variable Formación en servicio, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 7.223$, $p = .007$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeñas ($V \text{ cramer} = 0.028$).

Tabla 39

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Formación en servicio según sexo del docente.

| Variable | Hombre ^a | | Mujer ^a | | X^2 | gl | V Cramer |
|--------------------------|---------------------|----------------|--------------------|----------------|---------|----|-------------|
| | $M (DE)$ | | $M(DE)$ | | | | |
| | n | | n | | | | |
| Formación en servicio | 3029 | 0.18 (0.38) | 6034 | 0.20 (0.40) | 7.223** | 1 | 0.028 |

Nota. a=sexo del docente; X^2 = chi-cuadrado; * $p < .05$, nivel de significación=** $p < .01$, *** $p < .001$

En la tabla 40 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto al nivel inicial, primaria y secundaria en la variable Formación en servicio, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 13.04$, $p = < .001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeñas ($V \text{ cramer} = 0.038$).

Tabla 40

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Formación en servicio según nivel educativo del docente.

| Variable | Inicial ^a | | Primaria ^a | | Secundaria ^a | | X^2 | gl | V Cramer |
|--------------------------|----------------------|----------------|-----------------------|----------------|-------------------------|----------------|----------|----|-------------|
| | M | | M | | $M (DE)$ | | | | |
| | n | (DE) | N | (DE) | n | | | | |
| Formación en servicio | 1630 | 0.19 (0.39) | 3936 | 0.21 (0.40) | 3497 | 0.17 (0.38) | 13.04*** | 2 | 0.038 |

Nota. a=nivel educativo; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación=* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la tabla 41 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes de gestión pública y privada en la variable Formación en servicio, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 27.76$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeñas ($V_{\text{cramer}} = 0.055$).

Tabla 41

Prueba de Chi-Cuadrado: análisis no paramétrico de la variable Formación en servicio según tipo de gestión.

| Variable | Pública ^a | | Privada ^a | | X^2 | gl | V Cramer |
|-----------------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------|----|-------------|
| | n | M (DE) | n | M(DE) | | | |
| Formación en servicio | 7182 | 0.20 (0.40) | 1881 | 0.15 (0.36) | 27.76*** | 1 | 0.055 |

Nota. a=Tipo de gestión; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

En la tabla 42 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a docentes del área urbana y rural en la variable Formación en servicio, indica que no existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 3.006$, $p = .083$).

Tabla 42

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Formación en servicio según área geográfica.

| Variable | Urbana ^a | | Rural ^a | | X^2 | gl | V Cramer |
|-----------------------|---------------------|----------------|--------------------|----------------|-------|----|-------------|
| | n | M (DE) | n | M(DE) | | | |
| Formación en servicio | 6887 | 0.20 (0.39) | 2176 | 0.18 (0.39) | 3.006 | 1 | 0.018 |

Nota. a=área geográfica; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

En la tabla 43 se precisa el análisis comparativo con respecto a la realización de prácticas educativas, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente

significativas ($X^2 = 25.05$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeña (V cramer= 0.053).

Tabla 43

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Formación en servicio según la realización de prácticas educativas.

| Variable | Nunca ^a | | A veces ^a | | Siempre ^a | | X^2 | G | V Cramer |
|-----------------------|--------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------|---|-------------|
| | M | | M | | M | | | | |
| | n | (DE) | n | (DE) | n | (DE) | | | |
| Formación en servicio | 19 | 0.11 (0.32) | 480 | 0.11 (0.31) | 8564 | 0.20 (0.39) | 25.05*** | 2 | 0.053 |

Nota. a=realización de prácticas educativas; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

Para responder a la tercera hipótesis sobre la existencia de diferencias estadístico significativas de la variable Motivación docente con respecto al sexo, tipo de gestión y área geográfica de los docentes se utilizó la prueba Chi-cuadrada y la V de Cramer para identificar la magnitud de las diferencias.

En la tabla 44 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a varones y mujeres en la variable Motivación docente, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 46.82$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeñas (V cramer= 0.07).

Tabla 44

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Motivación docente según sexo del docente.

| Variable | Hombre ^a | | Mujer ^a | | X^2 | gl | V Cramer |
|--------------------|---------------------|----------------|--------------------|-----------------|----------|----|-------------|
| | $M(DE)$ | | $M(DE)$ | | | | |
| | n | | n | | | | |
| Motivación docente | 3029 | 0.79 (0.41) | 6034 | 0.84 (0.363) | 46.82*** | 1 | 0.072 |

Nota. a=sexo del docente; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

En la tabla 45 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto al nivel inicial, primaria y secundaria en la variable Motivación docente, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 82.45$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeña (V cramer= 0.09).

Tabla 45

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Motivación docente según nivel educativo.

| Variable | Inicial ^a | | Primaria ^a | | Secundaria | | X^2 | gl | V Cramer |
|--------------------|----------------------|----------------|-----------------------|----------------|------------|----------------|----------|----|-------------|
| | | M | | M | | M | | | |
| | n | (DE) | n | (DE) | N | (DE) | | | |
| Motivación docente | 1630 | 0.90 (0.30) | 3936 | 0.82 (0.38) | 3497 | 0.80 (0.40) | 82.45*** | 2 | .095 |

Nota. a=nivel educativo; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

En la tabla 46 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto al nivel inicial, primaria y secundaria en la variable Motivación docente, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 117.73$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeña (V cramer= 0.114).

Tabla 46

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Motivación docente según tipo de gestión.

| Variable | Pública ^a | | Privada ^a | | X^2 | gl | V Cramer |
|--------------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|-----------|----|-------------|
| | <hr/> | | <hr/> | | | | |
| | n | $M (DE)$ | n | $M(DE)$ | | | |
| Motivación docente | 7182 | 0.80 (0.39) | 1881 | 0.91 (0.28) | 117.73*** | 1 | 0.114 |

Nota. a=Tipo de gestión; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

En la tabla 47 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto al nivel inicial, primaria y secundaria en la variable Motivación docente, indica que no existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 3.220$, $p = .073$).

Tabla 47

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Motivación docente según área geográfica.

| Variable | Urbana ^a | | Rural ^a | | X^2 | gl | p | V Cramer |
|--------------------|---------------------|----------------|--------------------|----------------|-------|----|------|-------------|
| | n | M (DE) | n | M(DE) | | | | |
| Motivación docente | 6887 | 0.83 (0.37) | 2176 | 0.81 (0.39) | 3.220 | 1 | .073 | 0.019 |

Nota. a=área geográfica; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

En la tabla 48 se precisa el análisis comparativo con respecto a la realización de prácticas educativas, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 15.206$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como pequeña (V cramer= 0.041).

Tabla 48

Prueba de Chi Cuadrada: análisis no paramétrico de la variable Motivación docente según la realización de prácticas educativas

| Variable | Nunca ^a | | A veces ^a | | Siempre ^a | | X^2 | gl | V Cramer |
|--------------------|--------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|-----------|----|-------------|
| | n | M (DE) | n | M (DE) | n | M (DE) | | | |
| Motivación docente | 13 | 0.68 (0.48) | 367 | 0.76 (0.43) | 7091 | 0.83 (0.38) | 15.206*** | 2 | 0.041 |

Nota. a=realización de prácticas educativas; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

Para responder a la cuarta hipótesis sobre la existencia de diferencias estadístico significativas de la variable Satisfacción docente con respecto al sexo, tipo de gestión y área geográfica de los docentes se utilizó la prueba U de

Mann Whitney para 2 muestras independientes., y en relación al nivel educativo se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis para 3 muestras independientes.

En la tabla 49 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a varones y mujeres en la variable Satisfacción docente, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 8847300$, $p = .013$). En cuanto a la magnitud de las diferencias son interpretadas como moderado (d de Cohen= 0.52).

Tabla 49

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Satisfacción docente según sexo del docente.

| Variable | Hombre ^a | | Mujer ^a | | U | d de Cohen |
|----------------------|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|----------|------------|
| | N | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Satisfacción docente | 3029 | 74.48 (6.65) | 6034 | 74.94 (6.72) | 8847300* | 0.52 |

Nota. a=sexo del docente; U= U de Mann Whitney; nivel de significación=* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la tabla 50 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a varones y mujeres en la variable Satisfacción docente, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 103.392$, $p = < .001$). En cuanto a la magnitud de las diferencias son interpretadas como triviales (d de Cohen= 0.011).

Tabla 50

Prueba H de Kruskal-Wallis: análisis no paramétrico de la variable Satisfacción docente según nivel educativo.

| Variable | Inicial ^a | | Primaria ^a | | Secundaria ^a | | X ² | d de cohen |
|----------------------|----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|----------------|------------|
| | N | M (DE) | N | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Satisfacción docente | 1630 | 76.20 (6.92) | 3936 | 74.79 (6.70) | 3497 | 74.12 (6.56) | 103.392 | 0.011 |

Nota. a=nivel educativo; X²= chi-cuadrado; * $p < .05$, nivel de significación** $p < .01$, *** $p < .001$

En la tabla 51 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto a varones y mujeres en la variable Satisfacción docente, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 4672700$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como moderado (d de Cohen= 0.65).

Tabla 51

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Satisfacción docente según tipo de gestión del docente.

| Variable | Pública ^a | | Privada ^a | | U | d de Cohen |
|----------------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|------------|------------|
| | N | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Satisfacción docente | 7182 | 74.04 (6.54) | 1881 | 77.67 (6.64) | 4672700*** | 0.65 |

Nota. a=Tipo de gestión; U= U de Mann Whitney; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

En la tabla 52 se evidencia que en el análisis comparativo con respecto al área urbana y rural en la variable Satisfacción docente, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 8518200$, $p = <.001$). La magnitud de las diferencias es interpretada como moderado (d de Cohen= 0.56).

Tabla 52

Prueba U de Mann Whitney: análisis no paramétrico de la variable Satisfacción docente según área geográfica.

| Variable | Urbana ^a | | Rural ^a | | U | d de Cohen |
|----------------------|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|------------|------------|
| | N | M (DE) | n | M (DE) | | |
| Satisfacción docente | 6887 | 75.16 (6.71) | 2176 | 73.62 (6.64) | 8518200*** | 0.56 |

Nota. a=área geográfica; U= U de Mann Whitney; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

En la tabla 53 se precisa el análisis comparativo con respecto a la realización de prácticas educativas, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente

significativas ($X^2 = 27.638$, $p = <.001$). En cuanto a la magnitud de las diferencias, se muestra que esta variable produce diferencias triviales (d de cohen=0.003) en las puntuaciones; de tal modo que se afirma la cuarta hipótesis del estudio.

Tabla 53

Prueba H de Kruskal-Wallis: análisis no paramétrico de la variable Satisfacción docente según nivel de prácticas educativas

| Variable | Nunca ^a | | A veces ^a | | Siempre ^a | | X^2 | d de Cohen |
|----------------------|--------------------|------------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----------|------------|
| | $M (DE)$ | | M | | M | | | |
| | N | | n | (DE) | n | (DE) | | |
| Satisfacción docente | 19 | 74.63 (10.60) | 480 | 73.15 (7.42) | 8564 | 74.89 (4.32) | 27.638*** | 0.003 |

Nota. a=Frecuencia de prácticas educativas; X^2 = chi-cuadrado; nivel de significación= $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

Para responder a la quinta hipótesis del estudio sobre la existencia de relación de la realización de buenas prácticas educativas con respecto formación, motivación y satisfacción docente, se utilizó una técnica del análisis multivariado denominada análisis discriminante clasificatorio.

Antes de generar el análisis de clasificación de los datos se ejecutó una limpieza y consistencia.

Tabla 54

Estadísticos de grupo.

| Realización de Prácticas educativas | | Media | Desviación estándar | N válido (por lista) | |
|-------------------------------------|----------------------------------------|-------|---------------------|----------------------|----------|
| | | | | ponderados | |
| | | | | No | Sí |
| Nunca | Percepción de la formación Inicial | 3.84 | .958 | 19 | 19.000 |
| | Percepción de la Satisfacción docente | 4.11 | .658 | 19 | 19.000 |
| | Percepción de la Formación en servicio | .11 | .315 | 19 | 19.000 |
| | Percepción de la Motivación | .68 | .478 | 19 | 19.000 |
| A veces | Percepción de la formación Inicial | 3.83 | .639 | 480 | 480.000 |
| | Percepción de la Satisfacción docente | 4.07 | .581 | 480 | 480.000 |
| | Percepción de la Formación en servicio | .11 | .308 | 480 | 480.000 |
| | Percepción de la Motivación | .76 | .425 | 480 | 480.000 |
| Siempre | Percepción de la formación Inicial | 4.02 | .650 | 8564 | 8564.000 |
| | Percepción de la Satisfacción docente | 4.18 | .536 | 8564 | 8564.000 |
| | Percepción de la Formación en servicio | .20 | .398 | 8564 | 8564.000 |
| | Percepción de la Motivación | .83 | .377 | 8564 | 8564.000 |
| Total | Percepción de la formación Inicial | 4.01 | .652 | 9063 | 9063.000 |
| | Percepción de la Satisfacción docente | 4.17 | .539 | 9063 | 9063.000 |
| | Percepción de la Formación en servicio | .19 | .394 | 9063 | 9063.000 |
| | Percepción de la Motivación | .82 | .381 | 9063 | 9063.000 |

En la tabla 54 se aprecia que los docentes que siempre realizan prácticas educativas poseen una mejor percepción promedio en todas las variables de estudio frente a los que a veces y nunca realizan estas prácticas. En relación a la variabilidad (haciendo uso de la desviación típica) se puede visibilizar que en el grupo de docentes que siempre realizan prácticas poseen mayor variabilidad en todas las variables frente a los que nunca realizan.

El análisis de homogeneidad de varianzas se efectuó haciendo uso de la prueba M de Box. En la tabla 55 se evidencia resultó siendo significativa al 1% la prueba, lo cual indica que no se cumplió el criterio de Homogeneidad de Matrices de Varianzas. Por ende, se encuentran diferencias significativas y los grupos conformados son los adecuados.

Tabla 55

Prueba M de Box: análisis de la homogeneidad de varianzas

| | | |
|----------|--------|-----------|
| M de Box | | 82.226*** |
| F | Aprox. | 6.629 |
| | gl1 | 12 |
| | gl2 | 8747.097 |

Nota. nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Se efectuó otro análisis previo de las variables explicativas. En la tabla 56 la prueba utilizada para la igualdad de medias de los grupos de docentes que realizan siempre, a veces y nunca prácticas educativas considerando cada una de las variables independientes.

Entre las variables que discriminan de forma adecuada a un nivel de significancia al 1% se encuentran las puntuaciones de todas las variables. Así pues, la primera variable a ingresar al modelo sería la percepción en Formación inicial debido a que muestra el valor más alto estadístico F (20.813) y la Lambda Willks (0.995) más reducido, de tal modo que esta variable es indispensable.

Tabla 56

Prueba de la Igualdad de Medias según los grupos

| | Lambda de | | | |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----|------|
| | Wilks | F | gl1 | gl2 |
| Percepción de la formación Inicial | .995 | 20.813*** | 2 | 9060 |
| Percepción de la Satisfacción docente | .998 | 9.947*** | 2 | 9060 |
| Percepción de la Formación en servicio | .997 | 12.554*** | 2 | 9060 |
| Percepción de la Motivación | .998 | 7.613*** | 2 | 9060 |

Nota. nivel de significación=* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Para la obtención de la función discriminante se realizó las diferencias entre las funciones de la realización de prácticas educativas que al contar con tres categorías genera dos funciones discriminantes para el análisis (Tabla 57).

$$D1 = -5.232 + 1.048 \text{ PFI} + 1.402 \text{ PFS} + .924 \text{ PMD}$$

$$D2 = 0.829 - 0.700 \text{ PFI} - 0.339 \text{ PFS} + 2.479 \text{ PMD}$$

Tabla 57

Coefficientes de la Función Discriminante Canónica

| | Función | |
|----------------------------------------|-----------|-------|
| | 1 | 2 |
| Percepción de la formación Inicial | 1.048 | -.700 |
| Percepción de la Formación en servicio | 1.402 | -.339 |
| Percepción de la Motivación | 0 .924 | 2.479 |
| (Constante) | -5.232 | .829 |

En la tabla 58 se aprecia que el estadístico Chi-cuadrado correspondiente a la lambda Willks apoya a contrastar si la función discriminante es significativa, se evidencia valor $p = <.001$; lo que indica que la primera función discriminante posee un buen poder de clasificación frente a la segunda función.

Tabla 58

Estadístico de Lambda de Willks

| Funciones | Valor de | | |
|-----------|-----------------|--------------|----|
| | Lambda de Wilks | Chi-cuadrado | gl |
| 1 a 2 | .992 | 72.699*** | 6 |
| 2 | 1.000 | 0.814 | 2 |

Nota. nivel de significación=** $p < .05$, *** $p < .01$, **** $p < .001$

En la tabla 59 se muestra la matriz de estructura, que señala que la percepción de la formación inicial posee una mayor capacidad discriminante;

debido a que cuenta con una alta correlación positiva, fuerte y significativa con la función discriminante; seguido de la percepción de la formación en servicio y motivación docente. Sin embargo, la variable percepción de la Satisfacción docente cuenta con una correlación débil; por lo que no se considera para el análisis clasificatorio.

Tabla 59

Matriz de estructura

| | Función | |
|----------------------------------------|---------|-------|
| | 1 | 2 |
| Percepción de la formación Inicial | .759* | -.332 |
| Percepción de la Formación en servicio | .590* | -.149 |
| Percepción de la Satisfacción docente | .250* | .086* |
| Percepción de la Motivación | .450* | .879* |

Nota. nivel de significación=** $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la tabla 60 se observa que en el grupo de docentes que siempre realizan prácticas educativas, la percepción de la formación inicial, formación en servicio y motivación docente son más importante en la identificación de este grupo. Por lo que se aprecia que la constante en cuanto a la relación directa de la realización de prácticas educativas.

Tabla 60

Coefficientes de la Función Discriminante Lineal de Fisher

| | Realización de Prácticas educativas | | |
|----------------------------------------|-------------------------------------|---------|---------|
| | Nunca | A veces | Siempre |
| Percepción de la formación Inicial | 8.880 | 8.792 | 9.206 |
| Percepción de la Formación en servicio | -.103 | -.094 | .454 |
| Percepción de la Motivación | 2.638 | 3.215 | 3.551 |
| (Constante) | -19.054 | -19.138 | -21.113 |

La función seleccionada correspondiente a la discriminante lineal de Fisher clasificó correctamente al 69% de los docentes. En la tabla 61 se evidencia que la clasificación correcta para los docentes que nunca realizan prácticas educativas es del 31.6 %, mientras que para los docentes que realizan a veces prácticas educativas es de 17.9%, y, por último, para los docentes que siempre realizan prácticas educativas es del 71.8%.

Tabla 61

Resultados de clasificación

| | | Realización de | Grupo de pertenencia | | | |
|----------|----------|----------------|----------------------|---------|---------|-------|
| | | Prácticas | pronosticado | | | Total |
| | | educativas | Nunca | A veces | Siempre | |
| Original | | Nunca | 6 | 4 | 9 | 19 |
| | Recuento | A veces | 112 | 86 | 282 | 480 |
| | | Siempre | 1430 | 986 | 6148 | 8564 |
| | | Nunca | 31.6 | 21.1 | 47.4 | 100.0 |
| | % | A veces | 23.3 | 17.9 | 58.8 | 100.0 |
| | | Siempre | 16.7 | 11.5 | 71.8 | 100.0 |

CAPITULO V

DISCUSIÓN

La presente investigación se propuso analizar la percepción de la formación, motivación y satisfacción docente con la realización de buenas prácticas en las instituciones educativas de Educación Básica Regular (EBR) haciendo uso de una estrategia descriptiva-analítica para lograr conocer cada variable.

Los análisis secundarios obtenidos de la Encuesta Nacional Docente 2016 permiten tener conocimiento de la situación educativa y enriquecer la información obtenida del profesorado peruano en esta encuesta (CNE, 2016). Así también, a nivel estadístico, se cubre una sustancial cantidad de profesionales, por niveles de enseñanza, tipo de gestión, áreas geográficas, y regiones de todo el país. Este muestreo es aleatorio, lo cual permite obtener inferencias posibles de generalizar en relación a la profesión docente.

Los análisis psicométricos realizados para las variables de estudio: realización de buenas prácticas, percepción de la formación inicial y en servicio, y satisfacción docente se encuentran dentro de los criterios empíricos esperados. Para determinar ello, se tuvo en cuenta, la estimación de la confiabilidad, es decir, la consistencia de las

mediciones en una población o grupos (AERA, APA y NCME, 2014). Uno de los métodos utilizados para esta investigación son los procedimientos planteados por Cronbach (1951) de tal modo que se estime hasta qué punto las cantidades observadas reflejan con precisión la puntuación verdadera de cada escala; calificándose cómo aceptable, según Guilford (1954), los valores iguales o mayores a .50 (Anastasi, 1988; Morales, 2006; Meneses, et. al, 2013; Martínez, et. al, 2014). Además, los análisis de los ítems se valoran en función del supuesto empírico necesario ($>.20$), señalado por Delgado, Ecurra y Torres (2006).

Por ejemplo, en cuanto al análisis de la correlación de ítems y el análisis de la fiabilidad de la variable buenas prácticas, se aprecia que la escala es confiable en la medida que el “Coeficiente de Alfa de Cronbach” obtiene el valor .75 y obtiene que todos los reactivos alcanzan correlaciones ítem-test corregidas $r >.20$, con lo cual contribuyen adecuadamente a esta escala (Ver Tabla 8). Para lo cual, los reactivos considerados en el estudio son las valoraciones expresadas por los docentes en relación a la frecuencia con la que planifican su práctica pedagógica en función de un problema identificado, sistematizan esta práctica, reflexionan sobre los resultados y registran las evidencias. Estas se traducen como posibles destrezas que permiten construir conocimiento en colaboración, tal como señala King y Bunce (1999, como se citó en Gómez-López, 2008, p. 46) para ser denominada una buena práctica. Así también, concuerda con lo indicado por Ventura (2014), y Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2013) acerca de las propuestas psicoeducativas, guías o esquemas de acción que apoyen la labor docente desde la práctica educativa.

En relación al análisis de la correlación de ítems y el análisis de la fiabilidad de la percepción de la formación docente. En primer lugar, se realizó los análisis de la escala de formación inicial apreciándose que es confiable en la medida que el “Coeficiente Alfa de Cronbach” obtiene un .76 y se evidencia que en su totalidad los reactivos alcanzan correlaciones ítem-test corregidas $r >.20$, con lo cual contribuyen adecuadamente a esta escala (Ver Tabla 9). Los reactivos considerados en este estudio recogen información sobre la autopercepción de los docentes sobre la calidad de su formación inicial.

En segundo lugar, se realizaron dos análisis a la escala de la formación en servicio obteniendo finalmente un “Coeficiente Alfa de Cronbach” igual a .52; lo cual se

califica como aceptable. Los reactivos alcanzan correlaciones ítem-test corregidas $r > .20$ y contribuyen adecuadamente a esta escala (Ver Tabla 11). Estos se relacionan con las acciones y programas formativos en los que participa el docente.

En relación al análisis de la correlación de ítems y el análisis de la fiabilidad de la percepción de la Satisfacción docente, se evidencia que las puntuaciones derivadas son confiables en la medida que el Coeficiente Alfa de Cronbach obtiene el valor numérico de .82 encontrando que todos los reactivos alcanzan correlaciones ítem-test corregidas $r > .20$, contribuyendo adecuadamente a esta escala (Ver Tabla 12). Los reactivos considerados en este estudio recogen información sobre las características del centro educativo, las características inherentes del docente y los factores vinculados al sistema educativo, tal como lo resalta Dinham y Scott (1998) en su teoría de los tres factores.

Al analizar las hipótesis específicas del estudio, en la primera hipótesis se afirma la presencia de diferencias estadísticas significativas en la realización de buenas prácticas educativas en los docentes a favor del sexo, el nivel educativo, el tipo de gestión y el ámbito geográfico.

En relación a las diferencias estadísticas significativas a favor del sexo, el tipo de gestión y el ámbito geográfico, se aprecia que la magnitud de las diferencias encontradas en estas variables puede ser interpretada como moderadas. Se evidencia una mayor presencia de buenas prácticas a favor de las docentes mujeres (43%); siendo dicha información similar a la encontrada en el reconocimiento a las buenas prácticas docentes durante el periodo del 2013 al 2018 por el MINEDU (2019). Esto puede explicarse debido a que diversos estudios evidencian que la carrera docente convoca a más mujeres que varones, proporción que no ha variado en las últimas tres décadas a nivel latinoamericano, además que las maestras actuales cuentan con otro estatus social y distinta calidad formativa (Falus y Golberg, 2011; Murillo y López, 2012; UNESCO, 2016b; BID, 2017). Frente a este resultado sería conveniente evaluar el porcentaje de buenas prácticas por cada sexo y su prevalencia en el estudio, ya que al presentarse más mujeres en la muestra podrían influir en los resultados obtenidos.

Así también, la muestra se inclina a favor de las escuelas públicas (48%); al respecto, estudios previos demuestran lo contrario en 10 escuelas públicas de Arequipa, Piura, Huamanga e Iquitos, en las cuales existe desinterés por parte del docente en las actividades de clase, la retroalimentación como instrumento pedagógico está

prácticamente ausente de las aulas evaluadas o resulta retórica y poco auténtica, y por otro lado, en una escuela pública de Lima se muestra que los docentes no adecuan sus clases en función de los objetivos educacionales sino crean uno propio a partir de sus ideas previas sobre la buena docencia (González, Eguren y De Belaunde, 2013; Bustamante, 2016). Sin embargo, los resultados encontrados en esta muestra pueden deberse al reconocimiento anual y nacional a las buenas prácticas que realiza desde el 2013 la Dirección General de Desarrollo Docente y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana-FONDEP desde el 2004; siendo los maestros de públicas quienes participan mayoritariamente en estos concursos, y, por ende, están orientados a evidenciar su práctica pedagógica. Esto se relaciona con lo indicado por Skourdoumbis (2014) quien afirma que existe una intervención de otros organismos en asuntos educativos que introducen estos términos de manera regulatoria sobre las prácticas pedagógicas cumpliendo –algunas veces– una función de “máscara” para legitimar políticas educativas (De Pablos y González, 2007).

Respecto al ámbito geográfico, se destaca que existe mayor presencia de buenas prácticas en el área urbana (50%), estos resultados son concordantes a los hallazgos de Angulo y Lizasoain (2014) quienes, en el contexto español, detectaron que los centros escolares calificados con buenas prácticas poseen niveles medios socioeconómicos y culturales, y provienen de zonas urbanas. Dichos hallazgos se explicarían, en razón a las estrategias de enseñanza como lo expuesto por Vaillant (2011), la cual menciona que el método basado en la exposición oral-frontal y la poca atención a las técnicas pedagógicas se encuentra en las escuelas multigrados y rurales. De manera que, frente a estos resultados, se puede inferir que se continúan reforzando inequidades en el sector rural puesto que se cuenta con docentes menos innovadores y capaces de romper con prácticas tradicionales y rutinarias.

Por otra parte, a pesar de existir diferencias estadísticas significativas a favor de los niveles educativos habría que notar que el efecto es muy pequeño calificándose como trivial, la proporción de presencia de buenas prácticas no varía en gran magnitud entre el nivel inicial (12%), el primario (25%) y el secundario (27%). Estos resultados se fundamentan en lo evidenciado por Harris & Sass (2011), en el contexto estadounidense, quienes afirman que existe variación de los resultados en todos los grados pero que no hay diferencia en productividad entre los docentes; por ejemplo, en docentes de carreras de educación y aquellos cuyo título inicial de bachiller fue otra disciplina. Así también, en lo encontrado por Bustamante (2016) en el contexto peruano,

quién concluye que la mayoría de docentes tienen prácticas bastante similares y solo varían con el estilo de enseñanza y la efectividad con la que aplican diversas estrategias. De igual forma, González, Eguren y De Belaunde (2013) destacan la homogeneidad de las prácticas docentes a pesar de la diversidad de los contextos, situaciones y condiciones en escuelas de cuatro regiones (Arequipa, Piura, Huamanga e Iquitos) del país; concluyendo que las prácticas docentes son mecánicas, repetitivas, poco estimulantes y no propician aprendizajes. En razón a ello, resulta conveniente que las prácticas educativas se construyan considerando el contexto y la composición social de cada escuela de tal modo que orienten e impulsen la comprensión de lo que ocurre en los distintos ámbitos y niveles educativos ya que esto juega un rol decisivo en el diseño y desarrollo curricular (Balarín, 2016; Coll, 1999; Ventura, 2014), tal como lo indicado por Coll (2010), Clarà y Mauri (2010) y Cubero (2010) por la necesidad de la articulación entre lo que se conoce en teoría y sucede realmente en la práctica de las aulas.

En la segunda hipótesis planteada, la presencia de diferencias estadísticas significativas en la percepción de la formación docente. En primer lugar, se afirma la presencia de diferencias estadístico significativas en la percepción de la formación inicial en los docentes a favor del sexo, el nivel educativo, el tipo de gestión, el ámbito geográfico y las buenas prácticas. En segundo lugar, se afirma la presencia de diferencias estadístico significativas en la percepción de la formación en servicio, a favor del sexo, el nivel educativo, el tipo de gestión y las buenas prácticas. No obstante, no existen diferencias estadístico significativo en relación al área geográfica.

Al respecto, en la formación inicial, los docentes identifican que los contenidos temáticos de las áreas de aprendizaje, la metodología de enseñanza utilizada por sus docentes formadores, las enseñanzas sobre planificación y ejecución de estrategias, y evaluación de aprendizajes para el estudiante, así como el desarrollo de su práctica pre-profesional son “Buenos”. Sin embargo, señalan que la enseñanza sobre investigación e innovación recibida es “Regular” y su aprendizaje sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es “Mala”. Estos resultados son concordantes con lo expuesto por Díaz y Ñopo (2016) quienes indican que la formación presenta un carácter escolarizado y enfatiza las formas en lugar del conocimiento porque no promueve la

investigación. Así también, tanto la investigación como el uso de TICs son factores de buenas prácticas tal como lo señalan Colás y Casanova (2010). En lo referido a la formación en servicio, el profesorado se caracteriza por contar con una formación basada en Talleres, Seminarios, Cursos, Acompañamiento, Observación entre pares, Pasantías, Diplomados o Segundas especialidades más no estudios de Maestría o Doctorado, los cuales tienen un componente investigativo. Esto es concordante con lo encontrado por Falus y Golberg (2011), quienes afirman que existen maestros sin estudios superiores puesto que provienen de sectores sociales con menor acceso a ese tipo de grados.

Complementariamente, en este grupo se recogen necesidades de perfeccionamiento en temáticas relacionadas a “Planificación de unidades didácticas”, “Conducción de sesiones de aprendizaje” y “Herramientas/estrategias metodológicas para la enseñanza” y solo una minoría que se plantea continuar con estudios en los próximos 5 años, por ejemplo, de maestría o doctorado.

En tal sentido, estos resultados podrían estar vinculado a la formación con base a una orientación tecnicista porque se centra en el campo aplicativo, sea de los métodos, herramientas, disciplinas o estrategias (Davini, 2015) o también podría estar relacionado con la orientación práctica que enfatiza en la actividad concreta, considerándose este eje como principal para el currículo del docente. La práctica permite y genera el desarrollo de las capacidades y competencias mediante la reflexión en y sobre la acción (Tadeu da Silva, 1999). Ambas orientaciones centran al maestro en lo práctico; así que termina reproduciendo las estructuras sociales y transmitiendo la ideología dominante sin investigar o cuestionar su contexto. De tal modo, se puede inferir que la formación que reciben algunos docentes es bastante pobre y la mayoría no son críticos del enfoque u orientación con la que son formados, como lo menciona Oliart (1996).

En cuanto a las diferencias estadísticas significativas de la formación inicial a favor del sexo y área geográfica, se destaca que la magnitud de las diferencias encontradas en ambas variables es interpretada como moderada, tanto hombres como mujeres pertenecientes a zonas urbanas y rurales califican la calidad de su formación como “Medio” (45%) pero una considerable proporción la califican como “Baja” (30%) en las zonas rurales. Estos resultados son concordantes con lo encontrado por Murillo y Román (2012), quienes señalan que en el ámbito rural se incrementan casos de docentes sin una formación adecuada, y de la misma manera, López de Castilla (2004) encuentra

que las necesidades regionales de la formación docente son discutibles y limitadas ya que responde al entorno cercano; ignorando las necesidades de la población más rural, más desfavorecida o pobre y más segregada de la región, en consecuencia, esta formación responde a un formato escolarizado.

Por otra parte, se aprecia diferencias estadísticas significativas de la formación en servicio a favor de la variable sexo más no en la variable ámbito geográfico, siendo la magnitud de las diferencias calificadas como pequeñas, lo que presumiría que en ambos sexos la situación no varía en gran proporción; esta se inclina hacia las mujeres quienes reciben acciones formativas como seminarios y talleres, y en el sector urbano se caracteriza por una mayoría de docentes que reciben formación basada en talleres. En torno a ello, Panagiotopoulos & Karanikola (2017), en un contexto alemán, encontraron que la variable de género tiene un efecto en la formación al resaltarse mayor participación de estas; por otro lado, Harris & Sass (2011) encontraron que recibir capacitación formal durante la enseñanza generalmente no mejora la capacidad de los maestros estadounidenses para impulsar el rendimiento estudiantil, adicionalmente, Sandoval (2015) indica que en el contexto peruano existe un gran número de profesores que trabajan sin bases teóricas, sin referencia argumentos científicos, transformado su didáctica en una práctica basada en cero evidencia.

Estos hallazgos podrían explicarse por la selectividad en el ingreso, los aspirantes y candidatos para ejercer en los sistemas educativos son individuos con menores desempeños y en este grupo, se caracterizan por contar con los antecedentes familiares –padre y madre– que alcanzan en su mayoría una educación básica completa y una minoría con estudios superiores. Este panorama se contrasta con los hallazgos de Guadalupe, et al (2017) y el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2016) en la Encuesta Nacional Docente del 2014, en la cual se evidencia que los padres del profesorado peruano presentan educación secundaria, primaria o sin educación; de tal modo que se podría afirmar que los docentes continúan proviniendo de niveles socioeconómicos más bajos, situación que no ha variado en estos últimos años (BID, 2017; Falus y Golberg, 2011).

Otra razón podría estar vinculada a la mala preparación de muchos maestros que se refleja en la mala práctica pre-profesional que reciben; un grupo de esta muestra señalan que el principal motivo es el poco acompañamiento en la escuela donde

hicieron su práctica; lo cual también encuentra López de Castilla (2004) quién expone que existe pocas horas de prácticas pre-profesionales para los estudiantes de educación, así como pocas posibilidades de mejora para llegar al perfil de docente que exige el Estado y la sociedad. Esto resulta siendo una limitación puesto que diversos hallazgos resaltan que los primeros años de experiencia profesional tienen un impacto sobre la efectividad de la labor docente (BID, 2017).

También podría estar relacionado a la falta de perfeccionamiento que se caracteriza por la ausencia actualizaciones según lo expuesto por Vaillant (2007), Cuenca (2014), Sandoval (2015) y UNESCO (2015) además de la falta de actualización, las cuales deberían ser labores constantes a lo largo de la vida del profesorado (Mantenola, 2006).

En relación a las diferencias estadísticas significativas de la formación inicial y en servicio a favor del tipo de gestión habría que notar que el efecto de estas diferencias en ambas variables es pequeño debido a que no varían en gran magnitud las proporciones en escuelas públicas y privadas, los maestros de escuelas públicas califican como “Medio” y de escuelas privadas, como “Alta” su formación; ambos caracterizados por recibir talleres y cursos de actualización. Cabe mencionar que en el sector público se encuentra una mayor proporción de docentes que la califican como “Baja” y que no han recibido alguna acción o programa formativo. De la misma manera, se aprecia que el tipo de formación inicial seguida por este sector es principalmente en un Instituto Superior Pedagógico-ISP en comparación al sector privado que en su mayoría recibió una formación en Universidades; siendo dicha información similar a lo expuesto por Díaz y Ñopo (2016) quién menciona que hasta el 2005 la mayor parte de formación era dada por institutos pedagógicos; por ende, se podría inferir la razón por la que en esta muestra la mayoría provenga de ese tipo de centros aunque entre el 2006 y 2014 se fueron reduciendo los institutos e incrementaron las facultades de educación (Díaz, 2015).

En relación a ello, los hallazgos de Alcázar y Balcázar (2001) destacan que los docentes formados en universidades mencionan que tienen mejor actitud frente a corregir a sus estudiantes, utilizan más tiempo para elaborar su clase y sus estudiantes tienen mejor desempeño en las pruebas de rendimiento de segundo y cuarto grado a diferencia que los docentes formados en Institutos pedagógicos. Al respecto, Ames y Uccelli (2008) evidencian que existe una división entre las características de la

formación y la realidad local en los Institutos pedagógicos por lo que el clima institucional se parece bastante al de un centro escolar; así también ofrecen pocas oportunidades y presentan niveles de deficiencia en comparación a las universidades (Oliart, 1996; CONEACES, 2008); lo cual podría explicarse por lo encontrado por Burga (2004) quién muestra que todavía no se ha podido incorporar efectivamente los aportes de las teorías constructivistas para que se logre entender los elementos culturales que están en la base de todo acto humano.

Sin embargo, se desconoce acerca de la situación de los formadores –en especial en las universidades– puesto que la autonomía universitaria impide que se supervise y exija una mejora en la calidad de la formación docente (Díaz y Ñopo, 2016), lo cual se contrasta con la realidad de universidades como La Cantuta, la cual muestra una ausencia de reportes de libre acceso sobre las bases teóricas o epistemológicas de la formación que brinda y la UNMSM que pese a contar con un colegio de aplicación aún no evidencia una visión compartida sobre la educación que se quiere bajo una propuesta pedagógica (Inga, 2004).

Dicha situación se traslada al ejercicio docente que como lo muestran los resultados cuentan con poca guía, lo cual se asemeja a lo encontrado por Ciraso (2012) quién encontró que en las escuelas de Barcelona existe una falta de orientación para la transferencia de las capacitaciones que reciben a la escuela aunque los docentes se muestran motivados para introducir cambios todavía los colegios no organizan los procesos de análisis de las necesidades de capacitación, no planifican, no evalúan y no establecen formas de integrar el nuevo aprendizaje, es decir, todavía hace falta el intercambio de conocimientos entre los profesores de la misma escuela y entre los diferentes centros escolares.

Frente a estos hallazgos, se podría inferir que la calidad de la formación docente en estos sectores se vincula ligeramente al tipo de formación recibida, no obstante, al no contar con indicadores de la calidad de las universidades no se podría afirmar que es un factor determinante, así también, se vincula ligeramente con las formas como los profesores trasladan el conocimiento adquirido en las acciones formativas recibidas a sus sesiones de clases. Esto se contrapone a lo obtenido hace años por Oliart (1996) quién concluía que en ambos espacios era semejante la formación porque las prácticas docentes eran confusas, desproporcionados, improvisadas y los maestros no tenían mucho material para transmitir.

En relación a las diferencias estadísticas significativas de la formación inicial y en servicio a favor del nivel educativo habría que notar que el efecto es pequeño e inclusive en la primera variable podría calificarse aparentemente como trivial, los profesores de los tres niveles califican como “Medio” su formación destacándose que en el nivel inicial existe mayor proporción de docentes que la califican como “Alta”, y, por el contrario, en secundaria la califican como “Baja”. Se asume que el resultado de los efectos, radica en el hecho que hace 18 años existe un exceso de oferta en el nivel primaria y más aún en secundaria, disminuyendo la proporción en docentes para inicial (Alcázar & Balcázar, 2001); así también en este grupo, existe una menor cantidad de maestros en inicial.

Estos resultados corresponden con los análisis secundarios realizados por Murillo y Román (2012) de la SERCE encontrando, en el nivel primaria, una gran proporción de docentes que califican como adecuada su formación, no obstante, discrepan con los hallazgos obtenidos en la ENDO 2014, en la cual se muestra que los tres niveles califican como muy buena la formación recibida (Guadalupe, et al, 2017; CNE, 2016). Por ende, sería conveniente analizar la formación en relación a cada nivel y su predominio en este estudio ya que al existir desproporción en el número de docentes por nivel esto podría influir en estos hallazgos.

En cuanto a la formación en servicio, tanto el inicial y secundaria se caracterizan por recibir talleres y cursos de actualización; en primaria se aprecia que, además de estas acciones formativas, reciben mayor acompañamiento, participan de diplomados y han transitado por pasantías -aunque la proporción es pequeña-. Esto concuerda con las acciones formativas que se viene ejecutando por parte del MINEDU desde 1995 con el Programa Nacional de Capacitación Docente -concluido en el 2001- que tuvo un formato de talleres y abarcó los tres niveles pese a que no se conoce el efecto que ha tenido sobre los aprendizajes porque estuvo a cargo de varios entes ejecutores; el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (2007-2011) tuvo otro formato de capacitaciones, en el cual se incluyó observación y registro de información, asesoría y visitas aunque tampoco se cuenta con un documento que muestre el progreso del funcionamiento; el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (2008 –2011) se dirigió para docentes de primaria en un formato de acompañamiento pedagógico (AP) y monitoreo en áreas académicas de Comunicación y Matemáticas; el Programa de

Actualización Docente en Didáctica en dos modalidades semipresencial y virtual (2013-2016) dirigido a docentes de primaria y secundaria.

Recientemente, los docentes han participado del Programa de Soporte Pedagógico (2014-2015) dirigida a instituciones educativas públicas polidocentes para escuelas de primaria, el cual no logró implementarse con fidelidad y como originalmente se planeó pero pudo estimarse el impacto del programa demostrando efectos positivos en el rendimiento educativo de los estudiantes según la Evaluación Censal (Cuenca, Montero, Ames y Rojas, 2011; De Belaunde, González & Eguren, 2013; UNESCO, 2017 y Chinen & Bonilla, 2017). No obstante, estos hallazgos son contrarios a lo encontrado por Harris & Sass (2011), en escuelas estadounidenses, quienes concluyen que la capacitación formal adquirida durante la enseñanza generalmente no mejora la capacidad de los maestros para impulsar el rendimiento estudiantil puesto que se cargan de cursos durante el año académico y tienen menos tiempo para dedicarlos a sus alumnos.

Con todo ello, se podría inferir que la formación docente en los tres niveles educativos es variado, transitorio e inconsistente y aparentemente el nivel primario ha contado con mayor oportunidades de perfeccionamiento; además se evidencian dificultades por parte del estado peruano para establecer programas formativos que articulen acciones con una visión a largo plazo de desarrollo profesional docente y en el caso de los centros escolares, dificultades para implementar los nuevos aprendizajes de las acciones y programas formativos recibidos en la creación de material didáctico, liderar nuevas metodologías, impulsar los nuevos enfoques curriculares, entre otros (Ciraso, 2012) con el fin de generar una cultura de trabajo con sentido colectivo.

Respecto a las diferencias estadísticas significativas de la formación inicial y en servicio a favor de las buenas prácticas habría que notar que el efecto es pequeño e inclusive en la primera variable podría calificarse aparentemente como trivial, la mayoría califican su formación como “Medio” y se inclina a favor de primaria y luego, secundaria, ambos niveles han recibido mayores acciones formativas: talleres, seminarios y cursos. Esto coincide con un estudio estadounidense hecho por Harris y Sass (2011) quienes concluyen que la experiencia que adquiere el docente en su etapa formativa y estando laborando en una escuela son cuantitativamente sustanciales; por ende, la productividad de los maestros de primaria y secundaria aumenta con la experiencia (aprender-haciendo) sobre todo si existió una experiencia inicial.

En tal sentido, estos hallazgos podrían sustentarse en los años de experiencia, según la ENDO 2014 (Guadalupe, et al, 2017; CNE, 2016), los docentes del nivel primaria tienen más experiencia (17 años) que los de inicial (14 años) o secundaria (16 años) puesto que como lo definido por Gómez-López (2008), uno de los determinantes del tipo de práctica es la experiencia seguido del origen de la disciplina enseñada y el conocimiento educativo. Del mismo modo, podría estar vinculado a efectos indirectos como los encontrados en escuelas estadounidenses, en las que se demuestra la productividad de los docentes que tienen compañeros que reciben cursos de desarrollo profesional porque comparten ideas y técnicas de enseñanza que aprenden; así como lo evidenciado en un estudio español sobre los factores positivos que se presentan en los docentes que realizan buenas prácticas, por ejemplo, con Tecnologías de la Comunicación, como la implicación, responsabilidad, superación, esfuerzo, satisfacción y concepción educativa (Colás y Casanova. 2010; Harris & Sass, 2011).

Es por ello que, se asume que la formación docente es esencial para entender la dinámica del cambio, pensar los contextos educativos nuevos (Vaillant, 2011) y promover las buenas prácticas.

En lo concerniente a la tercera hipótesis, se afirma la presencia de diferencias estadísticas significativas en la percepción de la motivación que caracteriza a los docentes a favor del sexo, el nivel educativo, el tipo de gestión y las buenas prácticas. Sin embargo, no existen diferencias estadísticas significativas en relación al área geográfica.

Al respecto, en esta muestra, las razones para decidir por esta carrera se inclinan por la “vocación” y “la idea de trabajar con niños y adolescentes”; esto coincide con estudios previos que demuestran que estos propósitos están relacionados con la motivación intrínseca para elegir y mantenerse en la carrera docente (Dinham & Scott, 2000; Reeve & Yu-Lan Su, 2014). Cabe mencionar que las personas que presentan este tipo de motivación muestran mayor autonomía y se caracterizan por escoger y participar libremente en actividades ya que las ven como interesantes, útiles y divertidas (Ryan & Deci, 1987; Muñoz y Ramírez, 2015).

Otra proporción más pequeña considera que se decidió por la carrera pues afirmaban que “económicamente no podían estudiar otra carrera”, “Era la única opción de estudios disponible en su zona”, “El buen recuerdo que le dejaron algunos profesores”, “Tradición familiar”, y debido a que “la carrera ofrecía

estabilidad/seguridad laboral”. Estos resultados están vinculados con la motivación extrínseca en la que se identifican algunas orientaciones de tipo externa e introyectada; así también, se aprecian necesidades psicológicas de relación y competencia al mostrar sentimientos hacia un recuerdo o la tradición de un grupo familiar o al buscar una estabilidad laboral, lo cual no se calificaría como asimilado en el propio yo (Ryan & Deci, 2000b; Muñoz y Ramírez, 2015; Guerriero, 2017; Rita y Steren, 2017b), tal como se plantea desde la teoría de la Autodeterminación.

En lo relacionado al sexo habría que notar que la magnitud de las diferencias es interpretada como pequeño ya que a pesar que la muestra se inclina a favor de las mujeres todavía es poca la distancia con los varones, lo cual es similar con lo encontrado en estudios internacionales hechos por Darra (2013) y Ruiz-Quiles, et. al. (2015), en los cuales se presencia mayor incidencia de docentes mujeres que señalan estar motivadas.

En cuanto al nivel educativo, habría que notar que la magnitud de las diferencias es interpretada como pequeño ya que los puntajes obtenidos en los tres niveles cuentan con diferencias de poca proporción, la muestra se inclina por el nivel primario y luego por el secundario. Este resultado corresponde con lo expuesto por Murillo y Román (2012) en su estudio secundario de la SERCE encontrando que los docentes peruanos de primaria se mantienen más tiempo en esta carrera, lo cual indica que existe una preferencia por enseñar. Así pues, otra muestra peruana de docentes del nivel secundaria de cinco Oficinas de Educación Católica pertenecientes a cinco diócesis ubicadas en Lima (Lima, Carabayllo, Chosica, Lurín y Castrense) evidencia que el estilo motivacional que más caracteriza a este grupo es la autonomía. Ambos resultados evidencian acciones relacionadas a la motivación intrínseca.

En lo referido al tipo de gestión, habría que notar que la magnitud de las diferencias es interpretada como pequeño, se evidencia mayor incidencia de docentes de escuelas públicas que señalan estar motivados por la carrera docente. Esto corresponde con lo señalado por Mangaleswarasharma (2017), en escuelas públicas del norte del país de Sri Lanka, en las cuales encontró que existen una mayoría de docentes que señalan que la carrera fue su propia decisión, se mantienen con un buen desempeño, aman su profesión y buscan desarrollar buenos ciudadanos desde su profesión. Así también, Darra (2013) en un contexto griego encuentra que en este sector los factores motivacionales que se hallan están asociados al propio interés, creatividad laboral,

libertad de acción, establecimiento de procesos para la mejora continua, existencia de una cultura de apoyo, solidaridad y entendimiento mutuo, conexión con el desarrollo personal, satisfacción de los ingresos propios, reconocimiento, necesidad de éxito, y perspectivas del desarrollo profesional.

A pesar que en el ámbito geográfico no existen diferencias estadísticas significativas, se aprecia cualitativamente que los docentes de la zona urbana señalan estar más motivados por la carrera docente a diferencia de la zona rural. Dicha situación se contrasta con lo señalado por Murillo y Román (2012), en su estudio secundario de la SERCE evidenciando que en primaria los docentes de ambas zonas geográficas muestran el mismo interés de mantenerse en la carrera docente y en el sector rural se encuentra una mayoría de docentes desmotivados debido a factores contextuales relacionado al trabajo.

Respecto a las buenas prácticas, habría que notar que la magnitud de las diferencias es categorizada como pequeño, se demuestra que los docentes que realizan buenas prácticas están más motivados por la carrera docente. En torno a ello, Angulo y Lizasoán (2014) evidencian que los docentes de escuelas españolas calificadas con buenas prácticas muestran un alto nivel de dedicación con el centro y su tarea educativa (no solo instruccional), existe mayor compromiso y participación en las actividades de formación y mejora continua por el centro, y realizan un seguimiento al alumnado; así también otro estudio hecho por Colás y Casanova (2010) concluye que las buenas prácticas se complementan y refuerzan por las cualidades motivadoras y de mejora de los aprendizajes del docente para el avance de la educación de los estudiantes, por ejemplo, se evidencia esto con el uso de TICs.

Sobre la base de esto, se asume que la motivación docente es una variable importante para entender porque se mantienen los docentes en la carrera.

Respecto a la cuarta hipótesis se afirma la presencia de diferencias estadístico significativas en la percepción de la satisfacción docente a favor del sexo, el nivel educativo, el tipo de gestión, el ámbito geográfico y las buenas prácticas.

Al respecto, se aprecia que el profesorado afirma estar satisfecho con su vida, trabajo, la educación brindada a sus hijos (en caso que no los tenga, si los tuviera), su autoestima, sus relaciones familiares, su actividad pedagógica, los logros alcanzados por sus estudiantes y su relación con estos, su relación con los colegas, su relación con los

padres de familia, la ubicación de la escuela y su relación con la comunidad. Estos resultados corresponden con lo señalado por Gil-Flores (2017) en escuelas españolas, el cual encuentra que los factores personales muestran mayor asociación con la satisfacción. No obstante, existen maestros poco satisfechos con su salud, el reconocimiento que da la sociedad a su labor docente, sus acciones recreativas, reconocimiento que da MINEDU, su relación con el director y su salario; así pues, se encuentran nada satisfechos con las condiciones de su jubilación. Estos se consideran como factores que generarían desmotivación (Viseu, Neves, Rus, & Canavarro, 2016; López-Arellano, et al., 2017), lo cual afecta directamente la satisfacción ya que como lo encuentra Ruiz, Moreno-Murcia y Vera (2015) en un contexto español, mientras más autodeterminada es la motivación mayor satisfacción presentan en sus tareas docentes. Así también, esta variable tiene un efecto significativo en las escuelas, tal como lo encuentran Panagiotopoulos & Karanikola (2017) en instituciones alemanas de primaria.

Dicha situación se contrasta con lo expuesto por Dinham & Scott (2000) en su teoría de tres factores, en la cual localizan que los principales descontentos no están en las características propias del docente sino en el contexto más amplio de la sociedad del que es participe la institución relacionados con el sistema educativo y la organización del centro, tal como se encuentra en los resultados obtenidos.

En cuanto al sexo habría que notar que la magnitud de las diferencias es interpretada como moderada indicando que la proporción tanto de hombres y mujeres es equivalente, ambos afirman contar con una satisfacción nivel “Medio”, lo cual significa que se encuentran insatisfechos siendo necesario destacar que existe una proporción de varones (30%) que la califican como “Baja”. Esto se contrapone con los resultados obtenidos por Gil-Flores (2017) en un estudio secundario de la encuesta TALIS y Anaya y Suárez (2010) encontraron que las docentes mujeres españolas están más satisfechas. Sin embargo, no se han encontrado evidencias que apoyen las diferencias en sexo, tal como lo señala Menon y Athanasoula (2011).

Respecto al nivel educativo, se aprecia que la magnitud de las diferencias entre niveles es interpretada como muy pequeña de tal modo que podría calificarse como trivial ya que la proporción en estos 3 niveles no varía, estos califican como “Medio” su satisfacción encontrándose que en el nivel secundario existe mayor presencia de

docentes insatisfechos (34%). Estos hallazgos concuerdan con un estudio en escuelas de Orlando y Florida de EEUU y otro estudio nacional en el país de España, en el cual se encuentran que los docentes de este nivel se encuentran insatisfechos en comparación a los otros niveles a causa de la poca de comunicación, el escaso liderazgo para la toma de decisiones, el salario y la falta de herramientas o recursos (Anaya y Suárez, 2010; Ramery-Gelpi y Pérez-Navío, 2016).

En relación al tipo de gestión habría que notar que la magnitud de las diferencias es categorizada como moderado; puesto que los docentes de centros públicos y privados califican como “Medio” su satisfacción, apreciándose que existe un porcentaje alto (40%) de maestros de escuelas privadas que afirman estar satisfechos en comparación a la gestión pública donde disminuyen la incidencia (23%). Esto podría estar relacionado con las políticas ya que el sector privado se organiza de manera independiente a diferencia del sector público, el cual depende -en su mayoría de veces- de disposiciones del MINEDU como contratación, incentivos laborales y desarrollo de autoeficacia, lo cual afecta el estado de satisfacción según lo expuesto por Viseu, et. al. (2016).

En lo referido al área rural y urbana, se evidencia que la magnitud de las diferencias es interpretada como pequeño ya que en ambas zonas los docentes califican como “Medio” su satisfacción evidenciándose que existe un 29% que señalan estar insatisfechos. Estos hallazgos son semejantes con lo evidenciado en un estudio alemán de Panagiotopoulos & Karanikola (2017) quienes afirman que los docentes que enseñan en las zonas urbanas están más conformes con su trabajo y por otro lado con lo encontrado por Murillo y Román (2012) en el contexto peruano en primaria, en el cual se aprecia que, en el ámbito rural, 7 de cada 10 maestros no están conformes con su espacio laboral. Esto podría deberse a las inequidades que se continúan reforzando en este ámbito.

Respecto a las buenas prácticas habría que notar que la magnitud de las diferencias es categorizada como muy pequeña que aparentemente se calificaría como trivial ya que los docentes que nunca, a veces o siempre realizan buenas prácticas califican como “Medio” su satisfacción. Se asumiría que los niveles de satisfacción no varían en estos grupos de docentes. Los hallazgos alcanzados coinciden con lo señalado por Colás y Casanova (2010) en un estudio español y Bustamante (2016) en estudio de

un centro escolar de Lima Metropolitana, afirmando que la administración del centro, las condiciones laborales y las reglas institucionales son condicionantes en la práctica educativa y los enfrenta con su disposición para el trabajo, sus ideales y los recursos pedagógicos con los que cuentan. Dicha situación puede explicarse por el descontento que existe a causa de las condiciones laborales, precariedad e inestabilidad laboral, responsabilidades en más de dos centros y la carga semanal conllevan a que el profesorado destine menos tiempo para planificar su clase (Murillo y Román, 2012), lo cual debiera considerarse como un elemento indispensable para el logro docente y la mejora de la práctica pedagógica, ya que los roles y trabajos que debe realizar un docente en su centro de labores van a influir en su estado (Boéssio y Portella, 2009; Sandoval, 2015). Por ende, se afirma lo expuesto por López de Castilla (2004) quién señala que existe una discrepancia entre las reglas existentes y en el poder cumplirlas por la falta de recursos o las exigencias de otros sectores hacia los maestros.

Analizando la última hipótesis, se afirma que existe relación entre la formación y motivación docente con la realización de buenas prácticas. No obstante, la variable satisfacción docente no se relaciona con la realización de buenas prácticas educativas en el profesorado de Educación Básica Regular. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Colás y Casanova (2010), en un estudio español, en el cual evidencia que los factores personales, contextuales y el sentido de responsabilidad con la tarea son los más condicionantes para ejecutar una buena práctica. Además, en escuelas peruanas del nivel secundaria de cinco Oficinas de Educación Católica pertenecientes ubicadas en Lima, Carabayllo, Chosica, Lurín y Castrense, se afirma que la autodeterminación del maestro afecta positivamente las capacidades docentes para la planificación de la enseñanza en el aula, las relaciones interpersonales con la comunidad educativa, y la autovaloración acerca de su rol (Peceros, 2014). Así pues, habría que notar que no exista relación con la variable satisfacción debido a los niveles que se aprecian en esta muestra, en su mayoría se muestran insatisfechos con el contexto en el que laboran, específicamente, con lo relacionado al sistema educativo. De tal modo, que esto podría ser una principal razón de esta ausencia de asociación ya que tal como mencionan Ramery-Gelpi y Pérez-Navío (2016), los docentes que se encuentran insatisfechos mostrarán comportamientos de despreocupación, ausentismo, productividad baja y reducirán sus horas de dedicación al aprendizaje de los estudiantes. Este último factor

concuenda con lo encontrado en el estudio de Murillo y Román (2012) en docentes peruanos de primaria.

En tal sentido se podría inferir que las variables que se asocian a la ocurrencia de buenas prácticas están ligadas a la formación y la motivación intrínseca del docente; así pues, a pesar de las condiciones laborales del centro y las características del sistema educativo estos docentes se perciben como capaces de cambiar las practicas rutinarias; por lo que se convierte importante revalorar la actividad docente. Sin embargo, cabe resaltar que se muestran mejores resultados de buenas prácticas en centros escolares españoles cuando en el centro escolar existe un clima escolar sin problemas, cuentan con una visión y filosofía propia, el equipo directivo muestra altas expectativas con respecto al alumnado y profesorado (Angulo y Lizasoán, 2014), factores que incrementan la satisfacción del docente en relación a su labor; así que resulta necesario mejorar las condiciones de los centros escolares peruanos desde el sistema educativo.

En cuanto a la relevancia de la presente investigación en relación a las variables de estudio, la revisión de la literatura sobre estas apoya la actualización del campo teórico y sistematización de distintos tipos de estudios de investigación. Cabe destacar que existe poca sistematización sobre el estudio de los enfoques que guían la formación docente; en relación a la motivación, se destaca los aportes de la teoría de autodeterminación para comprenderla como un continuo, y en relación a la satisfacción, los aportes de Dinham & Scott (2000) son los más concordantes para su estudio en el entorno educativo ya que las organizaciones escolares no se comportan de igual modo a las empresas como lo postulado en 1959 por Herzberg.

Considerando la metodología, esta publicación es otro antecedente que continúa los aportes dados por Guadalupe, et. al (2017) al analizar los datos del ENDO 2014 y Murillo y Román (2012) al analizar los datos obtenidos de la SERCE en docentes peruanos de primaria; así pues, se convierte en otra de las pocas investigaciones en el Perú que revisa variables pedagógicas, sociodemográficas y psicológicas que ayudan a entender al profesorado peruano y contribuye a los análisis de una encuesta nacional. Cabe subrayar que los estudios secundarios se constituyen como buen punto de partida para desarrollar o validar teorías en muchas áreas de las ciencias sociales, incluyendo y sin limitarse a la educación, la economía y la psicología (Rutkowski, Gonzalez, Joncas & Davier, 2010).

Por otro lado, los resultados y discusión deben considerarse como aportes valiosos y novedosos para próximas investigaciones en el ámbito de la psicología educacional, no obstante, se hace manifiesto las limitaciones de este estudio y se presentan propuestas de mejora. Existe un escaso número de investigaciones en nuestro contexto nacional que brinden un soporte empírico a las variables de estudio.

También se puede señalar algunas limitaciones referidas a la medida, si bien se logró construir los índices de cada variable de estudio debido a la amplia revisión de la mayoría de teorías que cuentan con evidencia científica para explicar su presencia en la información recolectada de la ENDO 2016 y analizar su confiabilidad; debe reconocerse que algunos análisis de evidencias de validez se podrían mejorar si se sometieran a técnicas derivadas del análisis factorial o el modelamiento de ecuaciones estructurales.

Por otra parte, el método de las investigaciones secundarias no permite tener control en el proceso de recolección, proceso y la obtención de los datos primarios; no obstante, aporta con una mirada general del contexto docente por la representatividad de la muestra. En este sentido, la utilización de una metodología mixta habría aportado en la mejor comprensión de las relaciones e influencias que podrían existir entre las variables analizadas.

Para finalizar, los hallazgos de esta investigación apuntan a sumar al debate sobre la importancia de la calidad educativa, lo cual recae en la intervención de los docentes. En este sentido, la comprensión del comportamiento de los maestros en relación a su formación, motivación, satisfacción y prácticas por parte de los psicólogos educativos potencia que este brinde una sustancial orientación e intervención en la mejora del acto educativo, y, por lo tanto, influye en el proceso educativo de los estudiantes. Estos tópicos deben voltear el foco de los investigadores hacia los maestros y replantear la discusión sobre el fortalecimiento de este grupo humano y la mejora de sus condiciones laborales. De tal modo que se revierta el deterioro y las inequidades en la educación; así como, se atraiga a los mejores candidatos para ser maestros y se impulse el desarrollo profesional de la carrera docente (BID, 2017; Cuba y Vaillant, 2008; Díaz y Ñopo, 2016; Falus y Goldberg, 2011; UNESCO, 2011, 2015; Murillo y López, 2012).

CONCLUSIONES

A partir de lo encontrado en la presente tesis se concluye con lo siguiente:

- Las escalas construidas sobre formación inicial y en servicio, buenas prácticas educativas y satisfacción docente presentan propiedades psicométricas aceptables para la muestra.
- Existen diferencias estadísticas significativas en la realización de buenas prácticas educativas en los docentes a favor del sexo, niveles educativos, tipo de gestión, ámbito geográfico y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.
- Existen diferencias estadísticas significativas en la percepción de la formación inicial que caracteriza a los docentes a favor del sexo, niveles educativos, tipo de gestión, ámbito geográfico y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.
- Existen diferencias estadísticas significativas en la percepción de la formación en servicio que caracteriza a los docentes a favor del sexo, niveles educativos, tipo de gestión y buenas prácticas docentes, más no, en la variable ámbito geográfico, de Educación Básica Regular.
- Existen diferencias estadísticas en la percepción de la motivación que caracteriza a los docentes a favor del sexo, niveles educativos, tipo de gestión y buenas prácticas docentes, más no, en la variable ámbito geográfico, de Educación Básica Regular.
- Existen diferencias significativas en la percepción de la satisfacción docente a favor del sexo, niveles educativos, tipo de gestión, ámbito geográfico y buenas prácticas docentes, de Educación Básica Regular.
- Existe relación entre formación y motivación docente con la realización de buenas prácticas educativas, y por el contrario, la variable satisfacción docente no aporta a esta relación, en el profesorado de Educación Básica Regular.
- Se aprecia la vigencia de las teorías relacionadas a los enfoques de la formación docente, la teoría de la Autodeterminación para entender la motivación docente y la teoría de los tres factores para explicar la satisfacción.
- Se aprecia que la formación y motivación docente ayudan a entender la variabilidad de la realización de buenas prácticas educativas y su incidencia posee correspondencia con estas variables de estudio.

- A pesar que la satisfacción no se relacione con las buenas prácticas probablemente estos resultados varíen si se interviene en la salud, el reconocimiento que da la sociedad a la labor docente, las actividades recreativas, el reconocimiento desde MINEDU, la relación con el director, el salario y las condiciones de jubilación para los docentes.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se recomienda lo siguiente:

- a) Elaborar grupos de trabajo con los docentes para que identifiquen aquellas estrategias que apoyan la construcción y ejecución de buenas prácticas considerando el nivel educativo y el contexto.
- b) Establecer medidas en la labor docente que desarrolle la investigación y gestión del conocimiento en los pedagogos de tal modo que aporten conocimiento sobre sus prácticas educativas al centro escolar.
- c) Enfatizar en los planes curriculares de formación inicial tanto de las universidades como pedagógicos un enfoque basado en la generación de docentes críticos capaces de romper con prácticas rutinarias y conscientes de los saberes que transmiten.
- d) Los planes curriculares de formación inicial docente deben incorporar contenidos que involucren al docente en la investigación e innovación educativa de manera formativa.
- e) Desarrollar planes de formación en servicio sostenidos y a largo plazo considerando distintas acciones y programas formativos como actualizaciones, pasantías, diplomados o estudios de postgrado que cuenten con indicadores que induzcan a medir el impacto, enfatizando estos planes en los docentes de zonas rurales donde se encuentra mayor inequidad educativa.
- f) Implementar acciones que fomenten la autonomía en el docente de tal modo que se evidencien los esfuerzos que ejecutan y las razones por las que se mantienen en la carrera, enfatizando la labor de los maestros de las zonas rurales y del sector público a la comunidad.
- g) Desarrollar modificaciones en las normativas en las escuelas que les genere mayor autonomía institucional para que sean capaces de gestionar información y el trabajo de sus docentes de tal modo que puedan brindar facilidades e innoven estrategias para la motivación y satisfacción docente como reuniones colaborativas entre el personal docente, festividades, construcción de materiales pedagógicos, etc.
- h) Implementar acciones de reconocimiento al esfuerzo del docente dentro del sistema educativo y en cada escuela, específicamente por motivos relacionados

con su experiencia, capacidad de asumir responsabilidades o mayor carga laboral para continuar reforzando su autonomía y dedicación.

- i) Sugerir la mejora de las condiciones en las escuelas asociadas a la salud del docente, el reconocimiento social desde la escuela y el sistema educativo, las actividades extra-laborales, la relación con el director, el salario, las condiciones de jubilación y las altas expectativas sobre el rol docente, enfatizando la intervención en las escuelas públicas y rurales.
- j) Establecer un mecanismo para la consulta de normativas que tenga que ver con el profesorado a nivel de escuela y sistema educativo de tal forma que se configure en un espacio de dialogo provechoso para mejorar las condiciones laborales y del contexto docente.
- k) Fomentar la actualización de teorías que cuenten con evidencia empírica para explicar fenómenos psicológicos como la motivación y satisfacción docente.
- l) Sugerir a los encargados de diseñar encuestas como la ENDO que fomenten la investigación o ejecución de estudios secundarios sobre la información recolectada.
- m) Realizar estudios de replicación para la actualización de datos en relación a las variables de estudio en el profesorado peruano en la siguiente encuesta nacional para evaluar si se mantienen o cambian los resultados.
- n) Desarrollar otras investigaciones en las que se explore cada variable o asociadas con otras características sociodemográficas tales como años de experiencia, tiempo de dedicación a sus labores o nivel socioeconómico.
- o) Complementar la interpretación de las variables estudiadas a través de una aproximación cualitativa.

REFERENCIAS

- Acha, A., Carvallo, S., Valle, J. & Valdivia, S. (2016). Modelo de Formación Docente del Instituto de Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. Barcelona: CIDUI.
- Alcázar, L. y Balcázar, R. A. (Coords.). (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Álvarez-Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1- 11.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ames, P. & Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 131-175). Lima: Grade.
- Anaya, D. y Suárez, J. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 283-294.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing (6.a ed.)*. Nueva York: Macmillan.
- Angulo, A & Lizasoain, L. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa. Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, 3(4), 17–27.
- Arnau, J. (1995a). *Metodología de la investigación psicológica*. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez-Arias, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Ato, M. & Vallejo, G. (2015). *Diseños de Investigación en Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059.

- Balarín, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/contextoimporta_mba_35.pdf
- Banco Interamericano del Desarrollo (2017). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8620/Profesion-Profesor-en-America-Latina-Por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boéssio, A. & Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38(151), 163-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a9.pdf>
- Burga, E. (2004). *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el nuevo enfoque pedagógico y la interculturalidad*. Lima: Proeduca-GTZ
- Bustamante, M. (2016). Repensando los factores que afectan la práctica docente: el caso de doce docentes en un colegio de Villa El Salvador. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Calcines, M., Rodríguez, J. y Alemán, J. (2017). El enfoque competencial educativo en el contexto europeo. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 62-76.
- Candeias, A., Rebelo, H., Franco, V., Pires, H., Saragoca, M., Portelada, A., Gracio, L., Canha, J., Lebeer, J. (2015). Searching for best practices to build an inclusive intervention: the international project ENABLIN plus APROACH. *Proceedings of the Edulearn 15 Conference*, 7777-7784. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10067/1346170151162165141>
- Chetty, R., Friedman, J. y Rockoff, J. (2014). Measuring the impact of teachers I: evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632.
- Chinen, M. y Bonilla, J. (2017). Evaluación de impacto del programa de Soporte Pedagógico del Ministerio de Educación del Perú. Lima: Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20de%20impacto%20Soporte%20pedagogico.pdf>

- Ciraso, A. (2012). An evaluation of the effectiveness of teacher training: some results from a study on the transfer factors of teacher training in Barcelona area. *Social and Behavioral Sciences*, 46(2009), 1776–1780. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.377>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd edition). New York: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- Colás, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(1), 121-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897006.pdf>
- Coll, C.(1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 16-44). Barcelona: ICE-Horsori.
- Consejo Nacional de Educación (2016). Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales ENDO 2014. Lima: Autor. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4872>
- Consejo Nacional de Educación (2017). Calidad de la Educación inclusiva. Recuperado de <https://goo.gl/ceLG8N>
- Cuba, S. y Vaillant, D. (2008) (coordinadores). *Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe; Foro Educativo. Recuperado de <https://tarea.org.pe/digitalizaciones/profesion-docente-en-latinoamerica-una-agenda-pendiente-y-cuatro-retos-emergentes/>
- Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 161-169. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114607>
- Cuenca, R. (2012). *¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010 – 2011*. Lima: Proyecto USAID/PERÚ/SUMA.
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En, D. Andrade Oliviera y M. Feldfeber, Comps., *Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social*. Lima: Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades

- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: Orealc-Unesco.
- Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía. Revista internacional de Educación para la Justicia, 5(2), 49-69. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6870/7190>
- Cuenca, R., Montero, C., Ames, P. y Rojas, V. (2011). Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/673?show=full>
- Cueto, S., Miranda, A. & Vasquéz, M. (2016). Inequidades en la Educación. Lima: GRADE.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.* Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- Darra, M. (2013). Teacher Motivation and Job Satisfaction in Greek Primary Schools. *International Journal of Economics & Business Administration*, 1(4), 31-49.
- De Belaunde, C., Gónzales, N. y Eguren, M. (2013) ¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De Pablos, J. y González, T. (2007). *Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC; sus desarrollos en el ámbito autonómico.* II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada.
- Deci, E. & Ryan, R (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. En: DECI, E.; RYAN, R. (Eds.), Handbook of Self-Determination Research. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008b). Facilitating Optimal Motivation and Psychological WellBeing Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Semana de la Educación. Lima: Fundación Santillana S. A.
- Díaz, J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. *En Investigación para el desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE. Recuperado de http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/carreradocente_JJDHN_35.pdf
- Dinham, S. y Scott, C. (1998). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 379-396. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Dinham, S. y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration* 38 (4).
- Ermeling, B., Hiebert, J. y Gallimore, R. (2015). "Best Practice"—The Enemy of Better Teaching. *Educational Leadership*, 72 (8), 48-53.
- Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2006). *La medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Lima: Editorial Hozlo S.R.L.
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R. y Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 1 (38), 1-14. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). Perfil de los docentes en América Latina. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf
- Feldman, R. (2013). *Essentials of understanding psychology* (11a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fondo de Desarrollo de la Educación Peruana (2014). *Marco de la Innnovación y las Buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Gagné, M. & Deci, E. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology and Management. En Gagné, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (pp. 1-9). United States of America: Oxford University Press.
- Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 22 (1), 16-22. doi: [10.1387/RevPsicodidact.1550110.1387/RevPsicodidact.15501](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1550110.1387/RevPsicodidact.15501)

- Gkolia, A., Belias, D. y Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10 (22), 321-342.
- Gómez-López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38, 29-39.
- González, F., Guruceaga, A., Pozueta, E. y Porta, S. (2010). Una aproximación al conocimiento de una profesora universitaria, agente de buenas prácticas docentes, utilizando mapas conceptuales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 117-130. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART8.pdf>
- González, N., Eguren, M. y De Belaunde, C. (2013). Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. *Economía y Sociedad*, 1(84), 14-20. Recuperado de <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/02-eguren.pdf>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). Estado de la Educación en el Perú. Análisis y Perspectivas de la Educación Básica. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Guerriero, S. (ed.). (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 16, 250-279. doi: 10.1016/0030-5073(76)90016-7.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hernández, M. L., & González, M. A. (2015). La motivación en el aula: estrategia esencial para mejorar el aprendizaje en la escuela primaria. *Cuadernos de*

- Educación y Desarrollo*, 55, 1-10. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/aula.pdf>
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York, NY: Wiley. Recuperado de <http://www.emprendices.co/irving-frederick-herzberg-y-sus-teorias-de-motivacion-en-el-trabajo/>
- Hinds, J-M. (2017). Teacher Motivation: New Australian research, insights and solutions. UTAS Education Transforms Symposium. Recuperado de <https://goo.gl/fPxgNf>
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. En W. C. Borman, D. R. Igen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 255-276. Hoboken, NJ: Wiley
- Inga, M. G. (2004). Colegio de Aplicación: una propuesta de desarrollo educativo y la formación del docente peruano. *Investigación Educativa*, 8 (13), 66-78. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8054>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017). *Marco de Referencia Preliminar Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje TALIS 2018 (versión traducida del marco de referencia preliminar de la OCDE)*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Jerí-Rodríguez, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17 (32), pp. 29-48.
- Kemunto Y., Bichanga, W. & Nyabate, D. (2015). Determinants of teacher motivation in public secondary schools in masaba south sub-county, Kenya. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(6), 140-160. Recuperado de: <http://ijecm.co.uk/>
- King, J. Y Bunce, M. (1999). A Helping Hand for Educators: Virginia's Network of Best Practices Centers. *High School Magazine*, 7 (4), 24-30.
- Litwin, J. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 52-59.
- León, O.G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación (2ª ed.)*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- López de Castilla, M. (2004). La formación docente en Bolivia, Paraguay y Perú. Un análisis comparativo. En I. Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los*

- maestros en América Latina?* (pp. 103-116). Lima: Proeduca-GTZ y ORELAC-Unesco.
- López-Arellano, H., Vélez-Salazar, M., Franco-López, J. (2017.) Percepciones acerca de la motivación docente en personal directivo de instituciones de educación secundaria en la zona metropolitana de Medellín. *Revista Electrónica Educare*, 21 (2), 1-23. Extraído de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154995005>
- Magaña, D, Aguilar, N. & Surdez, E. (2010). Burnout en Grupos de Investigación. Caso Universidad de Tabasco. Trabajo presentado en el 6to Congreso Interamericano de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, España.
- Mangaleswarasharma, R. (2017). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study on Teachers in three Districts in Northern Sri Lanka. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 314-323. doi: <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.31.314323>
- Manterola (2006). Formación de los docentes. En Retos y promesas de la inclusión educativa en Venezuela. Extraído de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/50261.pdf>
- Martínez-Arias, R. (1995d). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, A., Hernández-Lloreda, M.J y Hernández-Lloreda, M. V. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2016). Evolution of the Concept of the Teaching Profession in Secondary School Teacher Training. *Social and Behavioral Sciences*, 217, pp. 74-83. Lima: MINEDU.
- Marulanda, F., Montoya, I. & Vélez, J. (2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento & Gestión*, 1(36), 206-238.
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J. y Valero, S. (2013). *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC.
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppas, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435–450. doi:10.1080/13632434.2011.614942
- Ministerio de Educación del Perú (2003). Ley General de Educación N.º 288044. Reglamento de la Ley D.S. N° 011-2012-ED.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). (Cuarta edición) Ley de la Reforma Magisterial N.º 29944. Reglamento de la Ley D.S. N.º 004-2013-ED.

- Ministerio de Educación del Perú (2014a). *15 Buenas prácticas Docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. Lima: MNEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2014b). *Marco del buen desempeño docente*. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Censo Escolar 2016. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=516c41d4-bab3-4156-9b3a-fda85beb0edf&groupId=10156
- Ministerio de Educación del Perú (2017a). Institutos de Educación Superior Pedagógicos acreditados. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/acreditacion-iesp-ise-esfa/>
- Ministerio de Educación del Perú (2017b). Ficha técnica de la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas - ENDO 2016. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/4385281/FICHA+TECNICA+ENDO+2016.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2019). Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/ediciones-anteriores.php>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación (3 ed.)*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Muñoz, A. & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198-220. doi: 10.1177/1477878515593885
- Murillo, F. J. & Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(4), 7-42.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Oliart, P. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Lima: Grade.

- Oliveira, Wilcox, Angelis, Applebee, Amodeo y Snyder (2013). Best Practice in Middle-School Science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 297-322. doi: 10.1007/s10972-012-9293-0
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Editorial Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Estudio comparativo en la formación de profesores de Secundaria Básica*. Educación Cubana: La Habana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Las Políticas Educativas de América Latina y El Caribe*. UNESCO: Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO Santiago: Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016a). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: Perú.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016b). *Los docentes de tercer y sexto grado de América Latina y el Caribe: Características, percepciones y relación con el aprendizaje de los estudiantes*. OREALC/UNESCO Santiago: Santiago de Chile.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza Editorial.
- Panagiotopoulos, G. y Karanikola, Z. (2017). Training of Human Resources and Job Satisfaction. *Global Journal of Human Resource Management*, 5 (7), 36-45.
- Peceros, B. (2014). Desempeño docente y su relación con autodeterminación, autoeficacia y orientación a la meta. *Studium Veritatis*, 12(18), 327-382. Recuperado a partir de <http://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/view/51>
- Pedhazur, E. J. y Pedhazur Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ramery-Gelpi, E. y Pérez Navío, E. (2016). Comparación de la Satisfacción Laboral del Director Escolar y los Docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 15(1), 85-100.
- Rand Corporation (2012). *Teachers matter: understanding teachers' impact on student achievement*. Santa Mónica. California: RAND Corporation. Recuperado de https://www.rand.org/pubs/corporate_pubs/CP693z1-2012-09.html
- Razali, N. & Wah, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling Tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. España: MC GRAW HILL INTERAMERICAN.
- Reeve, J. & Yu-Lan Su. (2014). Teacher Motivation. En Gagné, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (pp. 349-362). United States of America: Oxford University Press.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. *Research on Teacher Identity*, 37-48. doi:10.1007/978-3-319-93836-3_4
- Richardson, P. W., Watt, H. M. G., & Karabenick, S. A. (2014). Teacher motivation matters: An introduction. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. xiii-xxii). New York: Routledge. Recuperado de <https://goo.gl/AAsyuE>
- Rita, T. & Steren, B. (2017a). Motivação docente: reflexões acerca do construto. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(3), 772-792. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300011>
- Rita, T. & Steren, B. (2017b). Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. *Educar em Revista*, (65), 201-218. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47470>
- Rodríguez, (1997). Concepción de Educación y bases de la Formación Profesional del Docente Peruano. *Investigación Educativa*, 1 (1), 71-86. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8456>

- Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia-RIED*, 19 (1), 209-232.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169–185. doi:10.1080/02607471003651706
- Ruiz-Quiles, M., Moreno-Murcia, J. & Vera, J. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 68-75. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.0021888-8992/
- Rutkowski, L., Gonzalez, E. Joncas, M. & Davier. M. (2010). International Large-Scale Assessment Data: Issues in Secondary Analysis and Reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142–151. doi: 10.3102/0013189X10363170
- Ryan, R. & Deci, E. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55 (1), 68-78. doi: : 10.1037110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. . *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. Doi: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. The Guilford Press
- Ryan, R. & Powelson, C. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49–66.
- Saavedra, F., Bascón, M., Prados, M. & Sabuco, A. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 201-220.
- Salifu, I. & Agbenyea, J. (2013). Teacher Motivation and Identfy Formation: Issues Affecting Professional Practice. *Journal of Educational Studies, Trends & Practice*, 3(1), 58-74.
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319006>

- Sayes, C. (2017). Los factores de la motivación según la teoría de Herzberg en las empresas santaneca. *Anuario de Investigación*, 6 (1), 263- 279.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *The Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-81.
- Skourdoumbis, A. (2014). International ‘benchmarking’ studies and the identification of ‘education best practice’: a focus on classroom teachers and their practices. *Australian Educational Researcher*, 41 (4), 411-423. doi: <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0142-8>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2016). Información Estadística de Universidades. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>
- Vaillant, D. (2008). Mejorando la Formación y el Desarrollo Profesional Docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 1- 16.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (229), 543-561.
- Vaillant, D. (2011). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128. Extraído de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Secundaria/I+I/Capacidades%20docentes%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20mañana.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*, 50, 55-66. <https://www.ort.edu.uy/ie/pdf/vaillantcongresonacionaldeinvestigacioneducativa.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, pp. 5 – 13. Extraído de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Vaillant.-Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios.pdf>
- Vasquez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 41-57.
- Ventura, A. (2014). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: Tradición y actualidad. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 197-230. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n2.63>
- Vidal, M. y Morales, I. (2009). Buenas prácticas docentes. *Educación Médica Superior*, 23 (1), 1-9. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000100014

- Viseu, J., Neves, S., Rus, C. & Canavarro, J. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>
- Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa (décimo primera edición). México: Pearson Educación. Extraído de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Secciones utilizadas del protocolo de la Encuesta a docentes de instituciones educativas públicas y privadas 2016



ENCUESTA NACIONAL A DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS 2016

CUESTIONARIO CONFIDENCIAL AMPARADO POR EL SECRETO ESTADÍSTICO

"Buenos días, mi nombre es... y soy encuestador(a) de la Universidad Nacional de Ingeniería. Estamos realizando la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO 2016) promovida por el Ministerio de Educación. El objetivo es recoger la opinión de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, de Educación Básica Regular a nivel nacional, sobre diversos aspectos de su labor y así diseñar políticas para mejorar la situación de los docentes. La información que me brinde es totalmente ANÓNIMA y confidencial, NO tiene fines de evaluación. Gracias por su valiosa contribución".

| CUESTIONARIO N° |
|--------------------|
| |

| A. UBICACION GEOGRAFICA DEL LOCAL ESCOLAR | | | |
|-------------------------------------------|--------------|-------------|-------------------|
| I. UBICACIÓN GEOGRÁFICA | | | II. CÓDIGO UBIGEO |
| 1. DEPARTAMENTO | | | |
| 2. PROVINCIA | | | |
| 3. DISTRITO | | | |
| 4. ÁREA | Urbana.....1 | Rural.....2 | |

| B. IDENTIFICACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 5. NOMBRE DE LA I.E.: | | | |
| 6. CÓDIGO MODULAR: | | | |
| 7. GESTIÓN: Pública.....1 Privada.....2 | | | |
| 8. NIVELES QUE OFRECE LA I.E.: Inicial.....1 Primaria.....2 Secundaria.....3 | | | |
| 9. NIVEL A ENCUESTAR: Inicial.....1 Primaria.....2 Secundaria.....3 | | | |
| 10. TIPO (Sólo para primaria): Unidocente.....1 Multigrado.....2 Polidocente completo.....3 | | | |
| 11. ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE: Sí.....1 No.....2 | | | |

| C. DOCENTE | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------|----------------|
| 12. ¿El docente ha respondido esta encuesta en otra I.E.? Sí.....1 No.....2 → (PASE A SECCIÓN "D") | | | |
| 13. ¿Dónde fue entrevistado? | | | |
| NOMBRE DE LA I.E.: | | | |
| CÓDIGO MODULAR: | | | |
| DEPARTAMENTO: | | PROVINCIA: | DISTRITO: |
| CÓD. DPTO: | | CÓD. PROV: | CÓD. DISTRITO: |
| GESTIÓN: Pública.....1 Privada.....2 | | | |
| FIN DE LA ENTREVISTA | | | |

| D. ENTREVISTA Y SUPERVISION | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|------|---|----------------|------|----------------|---------------|---------------|---|---------------|
| VISITA | FECHA | HORA | | ENCUESTADOR(A) | | PROXIMA VISITA | RESULTADO (*) | SUPERVISOR(A) | | RESULTADO (*) |
| | | DE | A | FECHA | HORA | | | DE | A | |
| Primera | | | | | | | | | | |
| Segunda | | | | | | | | | | |
| Tercera | | | | | | | | | | |

| E. RESULTADO FINAL DE LA ENCUESTA | | (*) CÓDIGOS DE RESULTADO | | |
|-----------------------------------|--|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| FECHA | | 1 Completa | 4 Ausente | 7 Otro (especifique): |
| RESULTADO (*) | | 2 Incompleta | 5 No se ubicó la I.E. | |
| | | 3 Rechazo | 6 Ya fue entrevistado(a) en otra I.E. | |

| F. REEMPLAZO | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 14. ¿Esta es una I.E. de reemplazo? Sí...1 → (CONTINÚE CON 15) No...2 → (PASE A "G") | |
| 15. Código modular de la I.E. que reemplaza: | |

| G. FUNCIONARIOS DE LA ENCUESTA | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------------|--|--|--|--|--|--------|--|--|
| CARGO | NOMBRES Y APELLIDOS | | | | | | N° DNI | | |
| ENCUESTADOR(A) | | | | | | | | | |
| SUPERVISOR(A) | | | | | | | | | |

100. DEMOGRAFÍA, VIVIENDA Y HOGAR

101 ¿En qué departamento, provincia y distrito nació?

1. País: _____
2. Departamento: _____
3. Provincia: _____
4. Distrito: _____

102 Por sus costumbres y por sus antepasados, ¿Ud. se siente o se considera...

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Quechua? | 1 |
| Aymara? | 2 |
| Nativo o indígena de la Amazonia? | 3 |
| Zambo o afropereño? | 4 |
| Blanco? | 5 |
| Mestizo? | 6 |
| Otro? | 7 |

(A) Encuestador(a), leer:

"Ahora piense en su vivienda PRINCIPAL, es decir, en el lugar donde su hogar habita permanentemente. NO es necesariamente el lugar donde usted duerme para ir a trabajar".

103 ¿En qué departamento, provincia y distrito se ubica su vivienda principal?

1. Departamento: _____
2. Provincia: _____
3. Distrito: _____

104 El material predominante en las paredes exteriores de su vivienda principal es:

- | | |
|-----------------------------------------|---|
| Ladrillo o bloque de cemento | 1 |
| Piedra o sillar (con cal o con cemento) | 2 |
| Adobe | 3 |
| Tapia | 4 |
| Quincha (caña con barro) | 5 |
| Piedra con barro | 6 |
| Madera | 7 |
| Estera | 8 |
| Otro material | 9 |

105 El material predominante en los pisos de su vivienda principal es:

- | | |
|-------------------------------------------|---|
| Parquet o madera pulida | 1 |
| Láminas asfálticas, vinílicas o similares | 2 |
| Losetas, terrazos o similares | 3 |
| Madera (entablados) | 4 |
| Cemento | 5 |
| Tierra | 6 |
| Otro material | 7 |

106 ¿El baño o servicio higiénico que tiene su hogar está conectado a...

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Red pública de desagüe dentro de la vivienda? | 1 |
| Red pública de desagüe fuera de la vivienda pero dentro del edificio, quinta, etc.? | 2 |
| Letrina? | 3 |
| Pozo séptico, pozo ciego o negro? | 4 |
| Río, acequia o canal? | 5 |
| Otra? | 6 |
| No tiene | 7 |

107 ¿Su vivienda principal es...

- | | |
|-----------------------------------------------------------|---|
| Alquilada por usted o su cónyuge? | 1 |
| Propia, totalmente pagada? | 2 |
| Propia, por inversión? | 3 |
| Propia, pagándola a plazos? | 4 |
| Cedida (por centro de trabajo, otro hogar o institución)? | 5 |
| De un familiar (padres, hermanos, etc.)? | 6 |
| Otra forma? | 7 |

108 ¿Su vivienda principal cuenta con los siguientes bienes o servicios funcionando?

| | Sí | No |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| 1. ¿TV? | 1 | 2 |
| 2. ¿Servicio de televisión por cable? | 1 | 2 |
| 3. ¿Teléfono / celular? | 1 | 2 |
| 4. ¿Reproductor de DVD o Blu-ray? | 1 | 2 |
| 5. ¿Computadora / Laptop? | 1 | 2 |
| 6. ¿Acceso a internet? | 1 | 2 |
| 7. ¿Lavadora de ropa? | 1 | 2 |
| 8. ¿Refrigeradora? | 1 | 2 |
| 9. ¿Microondas? | 1 | 2 |
| 10. ¿Bicicleta? | 1 | 2 |
| 11. ¿Automóvil? | 1 | 2 |
| 12. ¿Moto lineal? | 1 | 2 |
| 13. ¿Servicio de agua con conexión a red pública? | 1 | 2 |
| 14. ¿Servicio de luz eléctrica? | 1 | 2 |
| 15. ¿Servicio doméstico remunerado (que va al hogar por lo menos una vez por semana)? | 1 | 2 |
| 16. ¿Chacra / ganado / aves? | 1 | 2 |

109 ¿Con cuántas personas vive Ud. en su vivienda principal de manera permanente?

| N° de persona | Parentesco con el(la) docente | Sexo | Edad (en años cumplidos) | Jefe(a) del hogar |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------|
| | 1 Docente entrevistado 2 Cónyuge 3 Hijo(a) 4 Padre / madre 5 Otro familiar 6 Otro no familiar | 1 Hombre 2 Mujer | | |
| 1 | 1 | | | 1 |
| 2 | | | | 1 |
| 3 | | | | 1 |
| 4 | | | | 1 |
| 5 | | | | 1 |
| 6 | | | | 1 |
| 7 | | | | 1 |
| 8 | | | | 1 |
| 9 | | | | 1 |
| 10 | | | | 1 |
| 11 | | | | 1 |
| 12 | | | | 1 |
| 13 | | | | 1 |
| 14 | | | | 1 |
| 15 | | | | 1 |

(B) Encuestador(a):

- Si el JEFE del hogar es otra persona DISTINTA al docente entrevistado → CONTINÚE CON P110
- Caso contrario → PASE A P111

110 ¿Cuál es el máximo nivel educativo que alcanzó el(la) jefe(a) de su hogar?

| | |
|------------------------------|------------------------------|
| Sin educación..... 1 | Sup. univ. incompleta..... 9 |
| Inicial..... 2 | Sup. univ. completa..... 10 |
| Primaria incompleta..... 3 | Posgrado universitario |
| Primaria completa..... 4 | incompleto..... 11 |
| Secundaria incompleta..... 5 | Posgrado universitario |
| Secundaria completa..... 6 | completo..... 12 |
| Sup. no univ. incompleta. 7 | No sabe..... 99 |
| Sup. no univ. completa... 8 | |

111 ¿Tiene hijo(a)s que no viven con Ud. en la vivienda principal?

Sí..... 1
No..... 2 → PASE A P113

112 ¿Qué edad en años cumplidos tienen lo(a)s hijo(a)s que NO viven con Ud. en la vivienda principal, de mayor a menor?

| N° | Edad (en años cumplidos) |
|----|-----------------------------|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

| N° | Edad (en años cumplidos) |
|----|-----------------------------|
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |
| 10 | |

113 ¿Cómo se traslada desde su vivienda principal hasta la I.E. donde trabaja? ¿Y cuánto tiempo le toma?

Indique todos los medios que usa en un trayecto de ida típico, desde que sale de su vivienda.

| | |
|----------------------|-----------------------------|
| 1...Caminando | 5...Auto colectivo |
| 2...Bicicleta | 6...Auto propio |
| 3...Mototaxi/motocar | 7...Peque-peque/balsa/canoa |
| 4...Bus/bombi/micro | 8...Otro |

| N° de orden | Cód. Medio | Tiempo | |
|-------------|------------|--------|---------|
| | | Horas | Minutos |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |

114 Por lo general, para venir a trabajar a su I.E. ...

¿Se traslada todos los días desde su vivienda principal? 1 → PASE A P201

¿Se queda a dormir en otro lugar que NO es su vivienda principal? 2

115 Por lo general, ¿dónde se queda a dormir para venir a trabajar a esta I.E.?

| | 115A. Tenencia | | |
|---------------------------------------|----------------|----|---|
| | Sí | No | |
| 1. ¿En un ambiente del local escolar? | 1 | 2 | 3 |
| 2. ¿En un cuarto? | 1 | 2 | 3 |
| 3. ¿En una casa o departamento? | 1 | 2 | 3 |
| 4. ¿Otro?: (Especifique) | 1 | 2 | 3 |

116 ¿Cada cuántos días, semanas o meses regresa a su vivienda principal?

(Complete sólo UN recuadro)

| | | |
|---------|--|---------|
| 1. Cada | | días |
| 2. Cada | | semanas |
| 3. Cada | | meses |

200. FORMACIÓN INICIAL

201 ¿Cuál fue el máximo nivel educativo que alcanzaron sus padres?

| | |
|----------------------------------|----------------------------------------|
| 1...Sin educación | 8...Superior no univ. completa |
| 2...Inicial | 9...Superior univ. incompleta |
| 3...Primaria incompleta | 10...Superior univ. completa |
| 4...Primaria completa | 11...Posgrado universitario incompleto |
| 5...Secundaria incompleta | 12...Posgrado universitario completo |
| 6...Secundaria completa | 99...No sabe |
| 7...Superior no univ. incompleta | |

| | Código |
|---------------|--------|
| 1. Padre..... | |
| 2. Madre..... | |

202 ¿Qué estudios completó usted como PRIMERA carrera?

(Acepte sólo una alternativa)

| | | 202A. ¿Obtuvo título profesional? | |
|----------------------------------------|---|-----------------------------------|----|
| | | Sí | No |
| Educación / Docencia / Pedagogía | 1 | 1 | 2 |
| Otra profesión: (Especifique) | 2 | 1 | 2 |
| Aún no ha culminado su primera carrera | 3 | | |

(C) Encuestador(a), verificar la P202 (primera columna):

- Si marcó 1 → PASE A P204
- Si marcó 2 → PASE A P213

203 ¿Ha cursado estudios de complementación pedagógica?

Sí..... 1
No..... 2 → PASE A P206

204 ¿Para qué nivel educativo se formó como docente?

(Acepte sólo una alternativa)

| | | 204A. ¿Fue con especialidad en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? | |
|---------------------|---|------------------------------------------------------------------------|----|
| | | Sí | No |
| Inicial | 1 | 1 | 2 |
| Primaria | 2 | 1 | 2 |
| Secundaria | 3 | | |
| Otra: (Especifique) | 4 | | |

(D) Encuestador(a):

- Si marcó INICIAL o PRIMARIA → PASE A P206
- Si marcó SECUNDARIA u OTRA → CONTINÚE CON P205

205 ¿En qué se especializó?
(Acepte sólo una alternativa)

Matemática.....1
Comunicación, Lengua y/o Literatura.....2
Ciencias Naturales, Biología, Física y/o Química.....3
Psicología y/o Educación Familiar.....4
Educación Cívica.....5
Economía.....6
Filosofía.....7
Ciencias Sociales, Historia y/o Geografía.....8
Inglés.....9
Arte.....10
Educación Física.....11
Educación Religiosa.....12
Educación para el trabajo (Especifique):.....13
Otro (Especifique):.....14

206 ¿Tiene Ud. segunda carrera o especialidad profesional?
Sí.....1 No.....2 → PASE A (E)

207 ¿Cuál es su segunda carrera o especialidad?
(Acepte sólo una alternativa)

| | 207A. Especialidad (anote cód. P205) | 207B. ¿Obtuvo título profesional? |
|---------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------|
| | | Sí No |
| Inicial | 1 | |
| Primaria | 2 | |
| Secundaria | 3 | |
| Otro: (Especifique) | 4 | |

(E) Encuestador(a):
PASE a P212 si el docente NO estudió NUNCA algo relacionado con Educación, Docencia o Pedagogía. Es decir:
• Si marcó:
2 en P202 y 2 en P206 → PASE A P212
2 en P202 y 1 en P206 y 4 en P207 → PASE A P212
• Caso contrario → CONTINÚE CON P208

208 ¿Cuáles eran las características de la institución donde Ud. culminó sus estudios para ser docente?

| | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Tipo | Instituto Superior Pedagógico.....1 Universidad.....2 Otro (Especifique):.....3 |
| 2. Nombre: | |
| 3. Gestión | Pública.....1 Privada.....2 |
| 4. Ubicación | A. Departamento:..... B. Provincia:..... C. Distrito:..... |

209 ¿En qué año inició y culminó sus estudios en la institución donde Ud. se formó para ser docente?

1. Año de inicio:

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

2. Año de término:

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

210 ¿Cómo calificaría la calidad de la formación que recibió para ser docente con respecto a...
(Mostrar Tarjeta "A")

| | Puntaje |
|-------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Contenidos temáticos de los cursos / áreas de aprendizaje | |
| 2. Metodología de enseñanza utilizada por los docentes formadores | |
| 3. Enseñanza sobre planificación y ejecución de estrategias pedagógicas | |
| 4. Enseñanza sobre evaluación de aprendizajes de estudiantes | |
| 5. Enseñanza sobre investigación e innovación | |
| 6. Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| 7. Desarrollo de práctica pre-profesional | |

(F) Encuestador(a):
• Si escribió 1 o 2 en la opción 7 → CONTINÚE CON P211
• Caso contrario → PASE A P212

211 Señale los motivos por los cuales considera que su práctica pre-profesional fue mala o muy mala.
(Acepte una o más alternativas)

Pocas oportunidades para ser aceptado como practicante.....1
La duración de la práctica fue muy corta.....2
Poco acompañamiento del docente en la I.E. donde hizo su práctica.....3
Poco acompañamiento del docente formador de la institución donde se formó.....4
Insuficientes recursos materiales utilizados en el curso de la práctica.....5

212 ¿Ha cursado alguno de los siguientes tipos de posgrado?

| | 212A. Tipo de institución | | 212B. ¿Completó sus estudios? | | 212C. ¿Obtuvo título? | |
|----------------|---------------------------|----|-------------------------------|----|-----------------------|----|
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| 1. ¿Maestría? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 2. ¿Doctorado? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |

213 Actualmente, ¿qué lenguas puede entender oralmente, hablar, leer o escribir?
(Acepte una o más alternativas)

| | 213A. ¿Es su lengua materna? (o aprendió durante la niñez) | | 213B. Habla fluidamente | | 213C. Entiende ideas completas al escuchar | | 213D. Comprende lo que lee | | 213E. Explica sus ideas en forma escrita | |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------|----|-------------------------|---------------|--------------------------------------------|---------------|----------------------------|---------------|------------------------------------------|--|
| | Sí | No | Sí...1 No...2 | Sí...1 No...2 | Sí...1 No...2 | Sí...1 No...2 | Sí...1 No...2 | Sí...1 No...2 | | |
| 1. ¿Castellano? | 1 | 2 | | | | | | | | |
| 2. ¿Quechua? | 1 | 2 | | | | | | | | |
| 3. ¿Aymara? | 1 | 2 | | | | | | | | |
| 4. ¿Inglés? | 1 | 2 | | | | | | | | |
| 5. ¿Otra lengua originaria? | 1 | 2 | | | | | | | | |
| 6. ¿Otra lengua extranjera? | 1 | 2 | | | | | | | | |

300. TRAYECTORIA PROFESIONAL Y TRABAJO ACTUAL

- 301 Si nos remontamos al momento en el que decidió ser docente, ¿cuál diría Ud. que fue la razón principal que lo(a) llevó a tomar esa decisión?
(Acepte sólo una alternativa)

Económicamente no podía estudiar otra carrera..... 1
Era la única opción de estudios disponible en su zona..... 2
Carrera que ofrecía estabilidad / seguridad laboral..... 3
Tradición familiar..... 4
El buen recuerdo que le dejaron algunos profesores..... 5
Vocación..... 6
Le gustaba la idea de trabajar con niños y adolescentes.... 7

- 302 ¿En qué año obtuvo su primer trabajo como docente de educación básica?

Año:

- 303 ¿Cuáles eran las características de la I.E. en donde desarrolló su primer trabajo como docente?

| | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1. Ubicación | A. Departamento: _____ B. Provincia: _____ C. Distrito: _____ |
| 2. Área | Urbana..... 1 Rural..... 2 |
| 3. Tipo | Unidocente..... 1 Multigrado..... 2 Polidocente completo..... 3 |
| 4. Gestión | Pública..... 1 Privada..... 2 |

- 304 Hasta la fecha, ¿cuánto tiempo ha trabajado como docente desde que culminó sus estudios superiores? Considere las siguientes modalidades:

| | Años | Meses |
|-----------------------------------------|------|-------|
| 1. Para el Estado: ¿como contratado(a)? | | |
| 2. Para el Estado: ¿como nombrado(a)? | | |
| 3. ¿Para I.I.E.E. privadas? | | |

- 305 ¿En cuántas I.I.E.E. de educación básica enseña este año escolar 2016?

1. I.I.E.E. Públicas..... N°
2. I.I.E.E. Privadas..... N°

- 306 ¿Cuál es su condición laboral actual en esta I.E.?

Nombrado..... 1
Contratado..... 2
No tiene contrato..... 3 } PASE A P309

- 307 ¿En qué año se nombró?

Año:

- 308 ¿En qué escala magisterial se encuentra ubicado(a) actualmente?

Escala N° → PASE A (G)

- 309 ¿Quisiera o no quisiera nombrarse como docente en el sector público?

Sí..... 1 No..... 2

- 310 ¿Ha participado anteriormente en algún concurso de nombramiento para ingresar a la Carrera Pública Magisterial?

Sí..... 1 No..... 2

(G) Encuestador(a), leer:

"Por favor, ahora piense en su trabajo ACTUAL en esta I.E."

- 311 ¿Cuánto tiempo viene trabajando de manera consecutiva en esta I.E., en calidad de...

| | Años | Meses |
|-------------------|------|-------|
| 1. Nombrado(a)? | | |
| 2. Contratado(a)? | | |

- 312 ¿En qué niveles y grados enseña este año escolar en esta I.E.?
(Acepte una o más alternativas)

| | Sí | No | 312A. Grados | | | | | |
|-----------------|----|----|--------------|--------|--------|--------|----|----|
| | 1 | 2 | 0 - 2 años | 3 años | 4 años | 5 años | 6° | |
| 1. ¿Inicial? | 1 | 2 | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
| 2. ¿Primaria? | 1 | 2 | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
| 3. ¿Secundaria? | 1 | 2 | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | |

(H) Encuestador(a):

- Si marcó INICIAL y/o PRIMARIA → PASE A P314
- Si marcó SECUNDARIA → CONTINÚE CON P313

- 313 ¿Qué áreas (materias) enseña este año escolar en esta I.E.?
(Acepte una o más alternativas)

Matemática..... 1
Comunicación..... 2
Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)..... 3
Persona, familia y relaciones humanas..... 4
Formación ciudadana y cívica..... 5
Historia, Geografía y Economía..... 6
Inglés..... 7
Arte..... 8
Educación Física..... 9
Educación Religiosa..... 10
Educación para el trabajo (Especifique): 11
Otro (Especifique): 12

- 314 ¿En cuántas aulas enseña este año escolar en esta I.E.?

N° de aulas

- 315 En un aula promedio, ¿cuántos alumnos asisten a una clase suya en esta I.E.?

N° de alumnos

| <p>316 En una semana regular, y FUERA de las horas que dedica a la enseñanza en aula, ¿cuánto tiempo dedica en total a las siguientes tareas? (Considere el tiempo total del intervalo correspondiente)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th><th colspan="2">INTERVALO</th><th colspan="2">316A. De lunes a viernes?</th><th colspan="2">316B. De sábado a domingo?</th></tr> <tr> <th>TIEMPO</th><th></th><th>Horas</th><th>Minutos</th><th>Horas</th><th>Minutos</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿A labores administrativas en esta I.E. (gestión institucional)?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>2. ¿A planificar y preparar clases?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>3. ¿A trabajar en equipo y dialogar con colegas de esta I.E.?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>4. ¿A calificar/corregir el trabajo de los alumnos (exámenes, prácticas, etc.)?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>5. ¿A asesorar a los alumnos?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>6. ¿A comunicarse y colaborar con los padres de familia?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>7. ¿A trasladarse a su I.E. (ida y vuelta)?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>8. ¿Al trabajo doméstico en su vivienda (cocinar, lavar platos, tender camas, hacer la limpieza general de la vivienda, lavar y/o planchar ropa, cuidar a algún bebe o niño, hacer tareas con los hijos, hacer reparaciones en el hogar, etc.)?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> <tr> <td>9. ¿A otra(s) ocupación(es) que le permita(n) generar ingresos económicos (Puede ser docencia en otra I.E.)?</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td><td></td><td>:</td></tr> </tbody> </table> | | INTERVALO | | 316A. De lunes a viernes? | | 316B. De sábado a domingo? | | TIEMPO | | Horas | Minutos | Horas | Minutos | 1. ¿A labores administrativas en esta I.E. (gestión institucional)? | | : | | : | | : | 2. ¿A planificar y preparar clases? | | : | | : | | : | 3. ¿A trabajar en equipo y dialogar con colegas de esta I.E.? | | : | | : | | : | 4. ¿A calificar/corregir el trabajo de los alumnos (exámenes, prácticas, etc.)? | | : | | : | | : | 5. ¿A asesorar a los alumnos? | | : | | : | | : | 6. ¿A comunicarse y colaborar con los padres de familia? | | : | | : | | : | 7. ¿A trasladarse a su I.E. (ida y vuelta)? | | : | | : | | : | 8. ¿Al trabajo doméstico en su vivienda (cocinar, lavar platos, tender camas, hacer la limpieza general de la vivienda, lavar y/o planchar ropa, cuidar a algún bebe o niño, hacer tareas con los hijos, hacer reparaciones en el hogar, etc.)? | | : | | : | | : | 9. ¿A otra(s) ocupación(es) que le permita(n) generar ingresos económicos (Puede ser docencia en otra I.E.)? | | : | | : | | : | <p>319 Si pudiera elegir trabajar en cualquier I.E. del país, ¿sería en el mismo distrito de su I.E. actual o sería en otro lugar?</p> <p>En el mismo distrito de su I.E. actual..... 1 → PASE A P321 En otro distrito..... 2</p> <p>320 ¿En qué lugar elegiría trabajar?</p> <p>1. Departamento: _____ 2. Provincia: _____ 3. Distrito: _____</p> <p>321 ¿Está Ud. contento(a) con su trabajo actual en esta I.E.?</p> <p>Sí..... 1 → PASE A P323 No..... 2</p> <p>322 ¿Ha hecho algo por cambiar de trabajo?</p> <p>Sí, buscar otro trabajo EN el sector educación..... 1 Sí, buscar otro trabajo FUERA del sector educación..... 2 No..... 3</p> <p>323 Si pudiera volver hacia atrás, ¿elegiría nuevamente ser docente?</p> <p>Sí..... 1 → PASE A P325 No..... 2</p> <p>324 ¿Por qué no elegiría nuevamente ser docente?</p> <p>Porque pagan poco..... 1 Porque es una carrera con poco prestigio..... 2 Porque es una carrera muy sacrificada..... 3 Porque las condiciones son inadecuadas..... 4 Otro (Especifique):..... 5</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------------------------------|-------------|---------------------------|-------|----------------------------|----|-------------|------------|--------------------------------------------------|---------|-------|---------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---|---|---|---|--------------------------------|-------------------------------------|---|---|---|---------------------------------------------------------|---|---|---------------------------------------------------------------|---|---------------------------|---|---|---|---|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---------------|---|-------------------------------|---|---|-------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|---|--|---|---------------------------------------------|--|---|--|---|--|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---|--|---|--|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---|--|---|--|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | INTERVALO | | 316A. De lunes a viernes? | | 316B. De sábado a domingo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | TIEMPO | | Horas | Minutos | Horas | Minutos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿A labores administrativas en esta I.E. (gestión institucional)? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿A planificar y preparar clases? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿A trabajar en equipo y dialogar con colegas de esta I.E.? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿A calificar/corregir el trabajo de los alumnos (exámenes, prácticas, etc.)? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿A asesorar a los alumnos? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ¿A comunicarse y colaborar con los padres de familia? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ¿A trasladarse a su I.E. (ida y vuelta)? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ¿Al trabajo doméstico en su vivienda (cocinar, lavar platos, tender camas, hacer la limpieza general de la vivienda, lavar y/o planchar ropa, cuidar a algún bebe o niño, hacer tareas con los hijos, hacer reparaciones en el hogar, etc.)? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ¿A otra(s) ocupación(es) que le permita(n) generar ingresos económicos (Puede ser docencia en otra I.E.)? | | : | | : | | : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>317 ¿Cuenta su I.E. con las siguientes instalaciones?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th><th colspan="4">P317A. ¿En buen o mal estado?</th></tr> <tr> <th>Sí</th><th>No</th><th>Buen estado</th><th>Mal estado</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿Servicios higiénicos para docentes?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>2. ¿Biblioteca/sala de lectura?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>3. ¿Sala de profesores?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>4. ¿Sala de cómputo, laboratorio de ciencias / idiomas?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>5. ¿Oficina de Director?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>6. ¿Tópico?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>7. ¿Lactario?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>8. ¿Mobiliario para el docente en el aula (ejemplo: silla, escritorio, etc.)?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> </tbody> </table> | | P317A. ¿En buen o mal estado? | | | | Sí | No | Buen estado | Mal estado | 1. ¿Servicios higiénicos para docentes? | 1 | 2 | 1 | 2 | 2. ¿Biblioteca/sala de lectura? | 1 | 2 | 1 | 2 | 3. ¿Sala de profesores? | 1 | 2 | 1 | 2 | 4. ¿Sala de cómputo, laboratorio de ciencias / idiomas? | 1 | 2 | 1 | 2 | 5. ¿Oficina de Director? | 1 | 2 | 1 | 2 | 6. ¿Tópico? | 1 | 2 | 1 | 2 | 7. ¿Lactario? | 1 | 2 | 1 | 2 | 8. ¿Mobiliario para el docente en el aula (ejemplo: silla, escritorio, etc.)? | 1 | 2 | 1 | 2 | <p>325 Por favor, ahora piense en su futuro laboral ideal para el año 2021 (dentro de cinco años). ¿Cuál de las siguientes frases representa mejor lo que usted desearía para ese entonces? (Mostrar Tarjeta "B") (Acepte sólo una alternativa)</p> <p>Seguir como docente de aula en esta I.E..... 1 Trabajar como docente de aula en otra I.E..... 2 Ocupar cargos de dirección y gestión en una I.E..... 3 Ser especialista en el Ministerio de Educación, DRE o UGEL..... 4 Ser acompañante y/o formador de docentes..... 5 Ser director de UGEL..... 6 Dejar la carrera docente y dedicarse a otra actividad..... 7</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | P317A. ¿En buen o mal estado? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sí | No | Buen estado | Mal estado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿Servicios higiénicos para docentes? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿Biblioteca/sala de lectura? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Sala de profesores? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿Sala de cómputo, laboratorio de ciencias / idiomas? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Oficina de Director? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ¿Tópico? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ¿Lactario? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ¿Mobiliario para el docente en el aula (ejemplo: silla, escritorio, etc.)? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>318 ¿Cuenta su I.E. con los siguientes servicios funcionando?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th><th colspan="4">P318A. ¿El servicio es bueno o malo?</th></tr> <tr> <th>Sí</th><th>No</th><th>Bueno</th><th>Malo</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿Servicio de agua con conexión a red pública?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>2. ¿Servicio de desagüe con conexión a red pública?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>3. ¿Servicio de luz eléctrica?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>4. ¿Conexión a internet?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>5. ¿Cobertura de celular?</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> </tbody> </table> | | P318A. ¿El servicio es bueno o malo? | | | | Sí | No | Bueno | Malo | 1. ¿Servicio de agua con conexión a red pública? | 1 | 2 | 1 | 2 | 2. ¿Servicio de desagüe con conexión a red pública? | 1 | 2 | 1 | 2 | 3. ¿Servicio de luz eléctrica? | 1 | 2 | 1 | 2 | 4. ¿Conexión a internet? | 1 | 2 | 1 | 2 | 5. ¿Cobertura de celular? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | P318A. ¿El servicio es bueno o malo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sí | No | Bueno | Malo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿Servicio de agua con conexión a red pública? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿Servicio de desagüe con conexión a red pública? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Servicio de luz eléctrica? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿Conexión a internet? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Cobertura de celular? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

600. CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN EN SERVICIO

L Encuestador(a), leer:

"Ahora le voy a hacer unas preguntas sobre la Formación Docente en Servicio, es decir, las ACCIONES FORMATIVAS que recibe un docente DESPUÉS de obtener su título profesional y MIENTRAS está laborando, con el objetivo de mejorar su desempeño".

601 Durante el año 2015, ¿participó Ud. en alguna de las siguientes acciones formativas?

(Acepte una o más alternativas)

- ¿Taller (Rutas de aprendizaje, etc.)? 1
 ¿Seminario? 2
 ¿Curso (Actualización, etc.)? 3
 ¿Acompañamiento (Observación en aula, retroalimentación, Grupos de inter-aprendizaje, etc.)? ... 4
 ¿Observación entre pares (Docentes observan práctica de aula de sus pares)? 5
 ¿Pasantías? 6
 Ninguna 7

602 Durante el año 2015, ¿participó Ud. en alguno de los siguientes programas formativos?

(Acepte una o más alternativas)

- ¿Diplomado? 1
 ¿Segunda especialidad? 2
 ¿Maestría? 3
 ¿Doctorado? 4
 Ninguna 5

M Encuestador(a):

- Si marcó "NINGUNA" en la P601 y P602 → PASE A P604
- Caso contrario → CONTINUE CON P603

603 De cuáles de las siguientes instituciones ha recibido Ud. capacitaciones durante el año 2015?

(Mostrar Tarjeta "C")

| | 603A. ¿Quién financió la última capacitación que recibió el 2015? | | 603B. ¿Cuán satisfecho está con la última capacitación que recibió el 2015? |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------|
| | Sí | No | |
| 1. ¿Su I.E.? | 1 | 2 | |
| 2. ¿DRE? | 1 | 2 | |
| 3. ¿UGEL? | 1 | 2 | |
| 4. ¿MINEDU? | 1 | 2 | |
| 5. ¿Universidad/Instituto? | 1 | 2 | |
| 6. ¿ONG? | 1 | 2 | |
| 7. ¿Otras instituciones? | 1 | 2 | |

604 Durante el año 2015, ¿recibió alguna capacitación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?

| | 604A. ¿En qué modalidad? | | |
|----|--------------------------|-----------------------|-----------------|
| | Presencial | A distancia (virtual) | Semi-presencial |
| Sí | 1 | 2 | 3 |
| No | 2 | | |

605 Durante el 2015, ¿recibió Ud. la visita de algún acompañante pedagógico?

- Sí 1
 No 2 → PASE A P607

606 ¿Qué tan útil fue el acompañamiento pedagógico para mejorar su práctica docente en el aula?

- ¿Nada útil? 1
 ¿Poco útil? 2
 ¿Útil? 3
 ¿Muy útil? 4

607 ¿Cómo preferiría que sean las capacitaciones para docentes?

- ¿Presenciales? 1
 ¿Semi-presenciales? 2
 ¿Virtuales? 3

608 En su opinión, ¿cuáles son los tres principales temas que Ud. requiere como capacitación? Elija tres alternativas en orden de importancia, donde 1 es la más importante. (Mostrar Tarjeta "F")

| | Orden de importancia |
|-------------------------------------------------------------|----------------------|
| 1. Planificación de unidades didácticas | |
| 2. Conducción de sesiones de aprendizaje | |
| 3. Evaluación de aprendizaje | |
| 4. Clima del aula | |
| 5. Herramientas/estrategias metodológicas para la enseñanza | |
| 6. Uso de TIC | |
| 7. Manejo o llenado de documentos administrativos | |
| 8. Otro: (Especifique) | |
| 9. NINGÚN TEMA | |

609 ¿Qué quisiera hacer en los próximos 5 años para continuar con su desarrollo académico como docente? Elija hasta tres alternativas.

- ¿Estudiar un diplomado? 1
 ¿Estudiar una segunda especialidad? 2
 ¿Estudiar una maestría o doctorado? 3
 ¿Realizar un viaje de estudio o pasantía? 4
 ¿Otro? (Especifique) 5
 Ninguna actividad 6

| <p>813 ¿Sabe Ud. de qué tratan las siguientes iniciativas educativas que se vienen desarrollando en el Perú?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">813A. ¿Sabe de qué trata la iniciativa?</th> <th colspan="2">813B. ¿Está a favor de la iniciativa?</th> </tr> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿Jornada Escolar Completa (JEC)?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>2. ¿Plan de inglés?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3. ¿Colegios de Alto Rendimiento (COAR)?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>4. ¿Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>5. ¿Beca Vocación de Maestro?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>6. ¿Rutas solidarias (bicicletas)?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> | | 813A. ¿Sabe de qué trata la iniciativa? | | 813B. ¿Está a favor de la iniciativa? | | Sí | No | Sí | No | 1. ¿Jornada Escolar Completa (JEC)? | 1 | 2 | 1 | 2 | 2. ¿Plan de inglés? | 1 | 2 | 1 | 2 | 3. ¿Colegios de Alto Rendimiento (COAR)? | 1 | 2 | 1 | 2 | 4. ¿Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)? | 1 | 2 | 1 | 2 | 5. ¿Beca Vocación de Maestro? | 1 | 2 | 1 | 2 | 6. ¿Rutas solidarias (bicicletas)? | 1 | 2 | 1 | 2 | <p>815 En los últimos 12 meses, ¿asistió a algún museo, monumento arqueológico o lugar histórico haciendo uso de su derecho de entrada gratuita, a algún espectáculo cultural con descuento, o a otra actividad ofrecida por el sector Cultura para docentes?</p> <p>Sí..... 1 No..... 2 → PASE A P817</p> <p>816 ¿A cuál(es) asistió en los últimos 12 meses? (Acepte una o más alternativas)</p> <p>A algún espectáculo cultural..... 1 A algún museo..... 2 A algún monumento arqueológico..... 3 A algún lugar histórico..... 4 A alguna actividad, programa, taller o curso ofrecido por el sector Cultura para docentes..... 5</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----|---------------------------------------------------|----|---------------------------------------|----|----|----|-------------------------------------|----|----|----|--------------------------------|---------------------|---|---|---|---|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---------------------------------------------|---|---|-----------------------------------------------------|---|-------------------------------|---|---|---|---|------------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------------------------------------------------|---|---|--|--|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|--|---|---|----------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|--|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|-------|----------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------|---|---------------------|---|-------|---------------------------|---|--------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------|---|--|---------------------|----|--|---------|--------------|--|---------------|--|-----------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------|--|--------------------|--|---------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------|--|-----------------------------------------------------------|--|
| | | 813A. ¿Sabe de qué trata la iniciativa? | | 813B. ¿Está a favor de la iniciativa? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sí | No | Sí | No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿Jornada Escolar Completa (JEC)? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿Plan de inglés? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Colegios de Alto Rendimiento (COAR)? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Beca Vocación de Maestro? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ¿Rutas solidarias (bicicletas)? | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>814 ¿Sabe Ud. de qué tratan las siguientes iniciativas que se vienen desarrollando en el Perú dirigidas a docentes?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">814A. ¿Sabe de qué trata la iniciativa?</th> <th colspan="2">814B. ¿Es beneficiario de la iniciativa este año?</th> <th colspan="2">814C. ¿Está a favor de la iniciativa?</th> </tr> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿Acompañamiento pedagógico?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>2. ¿Bono de atracción de S/ 18 mil para el tercio superior de ingresantes al concurso de nombramiento?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3. ¿Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>4. ¿Bono escuela?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>5. ¿Beca a hijos de docentes nombrados?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>6. ¿Envío de mensajes de texto SMS a los celulares de los docentes (SolMoS docentes)?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>7. ¿Descuento de 50% para docentes en espectáculos culturales?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>8. ¿Ingreso gratuito de docentes a museos, lugares históricos y monumentos arqueológicos el primer domingo de cada mes?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>9. ¿Acceso de docentes a actividades culturales ofrecidas por el Sector Cultura?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> | | 814A. ¿Sabe de qué trata la iniciativa? | | 814B. ¿Es beneficiario de la iniciativa este año? | | 814C. ¿Está a favor de la iniciativa? | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | 1. ¿Acompañamiento pedagógico? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2. ¿Bono de atracción de S/ 18 mil para el tercio superior de ingresantes al concurso de nombramiento? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3. ¿Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4. ¿Bono escuela? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 5. ¿Beca a hijos de docentes nombrados? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6. ¿Envío de mensajes de texto SMS a los celulares de los docentes (SolMoS docentes)? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 7. ¿Descuento de 50% para docentes en espectáculos culturales? | 1 | 2 | | | 1 | 2 | 8. ¿Ingreso gratuito de docentes a museos, lugares históricos y monumentos arqueológicos el primer domingo de cada mes? | 1 | 2 | | | 1 | 2 | 9. ¿Acceso de docentes a actividades culturales ofrecidas por el Sector Cultura? | 1 | 2 | | | 1 | 2 | <p>817 ¿Consideraría la posibilidad de dejar su trabajo actual para trabajar exclusivamente en una I.E. privada? ¿Por qué?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">1. Sí</td> <td>Porque el salario es mayor</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Porque las condiciones de trabajo en la I.E. privada son adecuadas (disponibilidad de materiales, infraestructura, mobiliario, capacitación, beneficios, horario laboral, etc.)</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Por ser un reto profesional o una nueva experiencia como docente</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Otro (Especifique):</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td rowspan="5">2. No</td> <td>Porque el salario es bajo</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Por su compromiso con la educación pública</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Porque las condiciones de trabajo en la I.E. privada son inadecuadas (en términos de disponibilidad de materiales, infraestructura, mobiliario, horario laboral, etc.)</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Porque tiene otro enfoque y/o metodología pedagógica (distinta a los objetivos de la educación pública)</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Por las limitadas oportunidades de crecimiento profesional</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Otro (Especifique):</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table> <p>818 Considerando todas las cosas, ¿cuán satisfecho está Ud. con los siguientes aspectos? (Mostrar Tarjeta "C")</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿Su vida?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. ¿Su salud?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. ¿Su trabajo?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. ¿La educación que le puede dar a sus hijos (en caso no tenga hijos, si los tuviera)?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. ¿Las condiciones de su jubilación futura?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. ¿Su autoestima?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. ¿El reconocimiento que da la sociedad a su trabajo como docente?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. ¿Sus relaciones familiares?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9. ¿Sus actividades recreativas (turismo, cultura, etc.)?</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | | | 1. Sí | Porque el salario es mayor | 1 | Porque las condiciones de trabajo en la I.E. privada son adecuadas (disponibilidad de materiales, infraestructura, mobiliario, capacitación, beneficios, horario laboral, etc.) | 2 | Por ser un reto profesional o una nueva experiencia como docente | 3 | Otro (Especifique): | 4 | 2. No | Porque el salario es bajo | 5 | Por su compromiso con la educación pública | 6 | Porque las condiciones de trabajo en la I.E. privada son inadecuadas (en términos de disponibilidad de materiales, infraestructura, mobiliario, horario laboral, etc.) | 7 | Porque tiene otro enfoque y/o metodología pedagógica (distinta a los objetivos de la educación pública) | 8 | Por las limitadas oportunidades de crecimiento profesional | 9 | | Otro (Especifique): | 10 | | Puntaje | 1. ¿Su vida? | | 2. ¿Su salud? | | 3. ¿Su trabajo? | | 4. ¿La educación que le puede dar a sus hijos (en caso no tenga hijos, si los tuviera)? | | 5. ¿Las condiciones de su jubilación futura? | | 6. ¿Su autoestima? | | 7. ¿El reconocimiento que da la sociedad a su trabajo como docente? | | 8. ¿Sus relaciones familiares? | | 9. ¿Sus actividades recreativas (turismo, cultura, etc.)? | |
| | | 814A. ¿Sabe de qué trata la iniciativa? | | 814B. ¿Es beneficiario de la iniciativa este año? | | 814C. ¿Está a favor de la iniciativa? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿Acompañamiento pedagógico? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿Bono de atracción de S/ 18 mil para el tercio superior de ingresantes al concurso de nombramiento? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿Bono escuela? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Beca a hijos de docentes nombrados? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ¿Envío de mensajes de texto SMS a los celulares de los docentes (SolMoS docentes)? | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ¿Descuento de 50% para docentes en espectáculos culturales? | 1 | 2 | | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ¿Ingreso gratuito de docentes a museos, lugares históricos y monumentos arqueológicos el primer domingo de cada mes? | 1 | 2 | | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ¿Acceso de docentes a actividades culturales ofrecidas por el Sector Cultura? | 1 | 2 | | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Sí | Porque el salario es mayor | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Porque las condiciones de trabajo en la I.E. privada son adecuadas (disponibilidad de materiales, infraestructura, mobiliario, capacitación, beneficios, horario laboral, etc.) | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Por ser un reto profesional o una nueva experiencia como docente | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Otro (Especifique): | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. No | Porque el salario es bajo | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Por su compromiso con la educación pública | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Porque las condiciones de trabajo en la I.E. privada son inadecuadas (en términos de disponibilidad de materiales, infraestructura, mobiliario, horario laboral, etc.) | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Porque tiene otro enfoque y/o metodología pedagógica (distinta a los objetivos de la educación pública) | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Por las limitadas oportunidades de crecimiento profesional | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Otro (Especifique): | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Puntaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿Su vida? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿Su salud? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Su trabajo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿La educación que le puede dar a sus hijos (en caso no tenga hijos, si los tuviera)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Las condiciones de su jubilación futura? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ¿Su autoestima? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ¿El reconocimiento que da la sociedad a su trabajo como docente? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ¿Sus relaciones familiares? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ¿Sus actividades recreativas (turismo, cultura, etc.)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>① Encuestador(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> Si marcó 1 en la opción 7, 8 o 9 → CONTINUE CON P815 Caso contrario → PASE A P817 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| <p>819 ¿Cuán satisfecho está Ud. con los siguientes aspectos? (Mostrar Tarjeta "C")</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. ¿Su actividad pedagógica?</td><td></td></tr> <tr><td>2. ¿Los logros alcanzados por sus estudiantes?</td><td></td></tr> <tr><td>3. ¿Su relación con los estudiantes?</td><td></td></tr> <tr><td>4. ¿El reconocimiento que da el Minedu a los docentes?</td><td></td></tr> <tr><td>5. ¿Su relación con los colegas?</td><td></td></tr> <tr><td>6. ¿Su relación con el Director(a)? (anotar el valor 00 en I.I.E.E. unidocentes o si el entrevistado es el director)</td><td></td></tr> <tr><td>7. ¿Su relación con los padres de familia?</td><td></td></tr> <tr><td>8. ¿La ubicación de la I.E.?</td><td></td></tr> <tr><td>9. ¿Su salario?</td><td></td></tr> <tr><td>10. ¿Su relación con la comunidad?</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>820 En la siguiente lista hay distintos grupos de personas, ¿podría decirme a quiénes le gustaría y a quiénes no le gustaría tener de vecino, o si le es indiferente?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Le gustaría</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">No le gustaría</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Le es indiferente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. ¿Hogares con niños pequeños?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>2. ¿Hogares pobres?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>3. ¿Hogares ricos?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>4. ¿Ancianos?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>5. ¿Discapacitados?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>6. ¿Indígenas?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>7. ¿Afrodescendientes?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>8. ¿Extranjeros?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>9. ¿De una orientación sexual distinta a la suya?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>10. ¿Infectados de VIH?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>11. ¿Adictos a las drogas?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td>12. ¿Con antecedentes penales?</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> </tbody> </table> <p>821 Desde el punto de vista del logro de aprendizaje de los estudiantes, ¿Ud. considera que las I.I.E.E. públicas son mejores, iguales o peores que las privadas? Mejores...1 Iguales...2 Peores...3</p> <p>822 En comparación a cuando Ud. ingresó a la docencia, ¿cómo cree que están ahora las I.I.E.E. públicas? ¿Mejor? ...1 ¿Igual? ...2 ¿Peor? ...3</p> <p>823 ¿Cómo cree Ud. que estarán las I.I.E.E. públicas dentro de cinco años? ¿Mejor? ...1 ¿Igual? ...2 ¿Peor? ...3</p> | | Puntaje | 1. ¿Su actividad pedagógica? | | 2. ¿Los logros alcanzados por sus estudiantes? | | 3. ¿Su relación con los estudiantes? | | 4. ¿El reconocimiento que da el Minedu a los docentes? | | 5. ¿Su relación con los colegas? | | 6. ¿Su relación con el Director(a)? (anotar el valor 00 en I.I.E.E. unidocentes o si el entrevistado es el director) | | 7. ¿Su relación con los padres de familia? | | 8. ¿La ubicación de la I.E.? | | 9. ¿Su salario? | | 10. ¿Su relación con la comunidad? | | | Le gustaría | No le gustaría | Le es indiferente | 1. ¿Hogares con niños pequeños? | 1 | 2 | 3 | 2. ¿Hogares pobres? | 1 | 2 | 3 | 3. ¿Hogares ricos? | 1 | 2 | 3 | 4. ¿Ancianos? | 1 | 2 | 3 | 5. ¿Discapacitados? | 1 | 2 | 3 | 6. ¿Indígenas? | 1 | 2 | 3 | 7. ¿Afrodescendientes? | 1 | 2 | 3 | 8. ¿Extranjeros? | 1 | 2 | 3 | 9. ¿De una orientación sexual distinta a la suya? | 1 | 2 | 3 | 10. ¿Infectados de VIH? | 1 | 2 | 3 | 11. ¿Adictos a las drogas? | 1 | 2 | 3 | 12. ¿Con antecedentes penales? | 1 | 2 | 3 | <p>902 En su opinión, ¿qué factores le AYUDARÍAN más a mejorar su práctica pedagógica? Elija hasta tres alternativas. (Mostrar Tarjeta "P")</p> <table style="width: 100%;"> <tr><td>Infraestructura educativa adecuada.....</td><td style="text-align: right;">1</td></tr> <tr><td>Materiales educativos suficientes y adecuados.....</td><td style="text-align: right;">2</td></tr> <tr><td>Acceso a material de consulta.....</td><td style="text-align: right;">3</td></tr> <tr><td>Acceso a tecnología/internet.....</td><td style="text-align: right;">4</td></tr> <tr><td>Buen clima laboral en la I.E.</td><td style="text-align: right;">5</td></tr> <tr><td>Tiempo para reflexionar sobre su práctica pedagógica y sistematizarla.....</td><td style="text-align: right;">6</td></tr> <tr><td>Otro (Especifique):</td><td style="text-align: right;">7</td></tr> </table> <p>903 Con relación a su práctica pedagógica, ¿con qué frecuencia lleva a cabo las siguientes actividades? (Mostrar Tarjeta "D")</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Planificar en función de un problema identificado</td><td></td></tr> <tr><td>2. Sistematizar su práctica pedagógica</td><td></td></tr> <tr><td>3. Reflexionar sobre los resultados de su práctica pedagógica</td><td></td></tr> <tr><td>4. Registrar evidencias de su práctica pedagógica</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>904 Para Ud., ¿qué tan fácil o difícil es realizar las siguientes actividades vinculadas al quehacer docente? (Mostrar Tarjeta "Q")</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Comunicarse con los estudiantes y motivarlos</td><td></td></tr> <tr><td>2. Lograr el respeto de los estudiantes</td><td></td></tr> <tr><td>3. Manejar la diversidad en el aula y los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes</td><td></td></tr> <tr><td>4. Implementar innovaciones o buenas prácticas</td><td></td></tr> <tr><td>5. Hacer uso efectivo del tiempo en el aula</td><td></td></tr> <tr><td>6. Coordinar con los padres de familia</td><td></td></tr> <tr><td>7. Atender los problemas académicos o socioafectivos de los estudiantes</td><td></td></tr> <tr><td>8. Utilizar diversos procedimientos de evaluación</td><td></td></tr> <tr><td>9. Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>905 ¿Alguna vez ha desarrollado una innovación o buena práctica pedagógica?</p> <p>Sí..... 1 No..... 2 → PASE A (P)</p> <p>906 ¿Qué le motivó a desarrollar su innovación o buena práctica?</p> <table style="width: 100%;"> <tr><td>El hecho de haber contado con el apoyo de la comunidad educativa (director, colegas, alumnos, padres de familia).....</td><td style="text-align: right;">1</td></tr> <tr><td>La necesidad de resolver un problema en el aula (el bajo nivel de aprendizajes de los estudiantes, etc.).....</td><td style="text-align: right;">2</td></tr> <tr><td>Salir de la rutina e introducir un cambio en la I.E.</td><td style="text-align: right;">3</td></tr> <tr><td>El reconocimiento o premio que pueda recibir.....</td><td style="text-align: right;">4</td></tr> <tr><td>Otro (Especifique):</td><td style="text-align: right;">5</td></tr> </table> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>(P) Encuestador(a), si el docente pertenece a:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">I.E. del sector PÚBLICO</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">→ FIN DE LA ENTREVISTA</td> </tr> <tr> <td>I.E. del sector PRIVADO</td> <td style="text-align: right;">→ CONTINUE CON P1001</td> </tr> </table> </div> | Infraestructura educativa adecuada..... | 1 | Materiales educativos suficientes y adecuados..... | 2 | Acceso a material de consulta..... | 3 | Acceso a tecnología/internet..... | 4 | Buen clima laboral en la I.E. | 5 | Tiempo para reflexionar sobre su práctica pedagógica y sistematizarla..... | 6 | Otro (Especifique): | 7 | | Puntaje | 1. Planificar en función de un problema identificado | | 2. Sistematizar su práctica pedagógica | | 3. Reflexionar sobre los resultados de su práctica pedagógica | | 4. Registrar evidencias de su práctica pedagógica | | | Puntaje | 1. Comunicarse con los estudiantes y motivarlos | | 2. Lograr el respeto de los estudiantes | | 3. Manejar la diversidad en el aula y los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes | | 4. Implementar innovaciones o buenas prácticas | | 5. Hacer uso efectivo del tiempo en el aula | | 6. Coordinar con los padres de familia | | 7. Atender los problemas académicos o socioafectivos de los estudiantes | | 8. Utilizar diversos procedimientos de evaluación | | 9. Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes | | El hecho de haber contado con el apoyo de la comunidad educativa (director, colegas, alumnos, padres de familia)..... | 1 | La necesidad de resolver un problema en el aula (el bajo nivel de aprendizajes de los estudiantes, etc.)..... | 2 | Salir de la rutina e introducir un cambio en la I.E. | 3 | El reconocimiento o premio que pueda recibir..... | 4 | Otro (Especifique): | 5 | I.E. del sector PÚBLICO | → FIN DE LA ENTREVISTA | I.E. del sector PRIVADO | → CONTINUE CON P1001 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------|------------------------------|--|------------------------------------------------|--|--------------------------------------|--|--------------------------------------------------------|--|----------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------|--|------------------------------|--|-----------------|--|------------------------------------|--|--|-------------|----------------|-------------------|---------------------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|--------------------|---|---|---|---------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|----------------|---|---|---|------------------------|---|---|---|------------------|---|---|---|---------------------------------------------------|---|---|---|-------------------------|---|---|---|----------------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---|----------------------------------------------------|---|------------------------------------|---|-----------------------------------|---|------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------|---|--|---------|------------------------------------------------------|--|----------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------|--|--|---------|-------------------------------------------------|--|-----------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------|--|---------------------------------------------|--|----------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------|---|---------------------------|---|-------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|
| | Puntaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿Su actividad pedagógica? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿Los logros alcanzados por sus estudiantes? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Su relación con los estudiantes? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿El reconocimiento que da el Minedu a los docentes? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Su relación con los colegas? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ¿Su relación con el Director(a)? (anotar el valor 00 en I.I.E.E. unidocentes o si el entrevistado es el director) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ¿Su relación con los padres de familia? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ¿La ubicación de la I.E.? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ¿Su salario? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. ¿Su relación con la comunidad? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Le gustaría | No le gustaría | Le es indiferente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. ¿Hogares con niños pequeños? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ¿Hogares pobres? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Hogares ricos? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. ¿Ancianos? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Discapacitados? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ¿Indígenas? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ¿Afrodescendientes? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ¿Extranjeros? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. ¿De una orientación sexual distinta a la suya? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. ¿Infectados de VIH? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. ¿Adictos a las drogas? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. ¿Con antecedentes penales? | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Infraestructura educativa adecuada..... | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Materiales educativos suficientes y adecuados..... | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Acceso a material de consulta..... | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Acceso a tecnología/internet..... | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Buen clima laboral en la I.E. | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo para reflexionar sobre su práctica pedagógica y sistematizarla..... | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otro (Especifique): | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Puntaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Planificar en función de un problema identificado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Sistematizar su práctica pedagógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Reflexionar sobre los resultados de su práctica pedagógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Registrar evidencias de su práctica pedagógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Puntaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Comunicarse con los estudiantes y motivarlos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Lograr el respeto de los estudiantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Manejar la diversidad en el aula y los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Implementar innovaciones o buenas prácticas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Hacer uso efectivo del tiempo en el aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Coordinar con los padres de familia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Atender los problemas académicos o socioafectivos de los estudiantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Utilizar diversos procedimientos de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El hecho de haber contado con el apoyo de la comunidad educativa (director, colegas, alumnos, padres de familia)..... | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| La necesidad de resolver un problema en el aula (el bajo nivel de aprendizajes de los estudiantes, etc.)..... | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Salir de la rutina e introducir un cambio en la I.E. | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El reconocimiento o premio que pueda recibir..... | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otro (Especifique): | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I.E. del sector PÚBLICO | → FIN DE LA ENTREVISTA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I.E. del sector PRIVADO | → CONTINUE CON P1001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

900. PRÁCTICAS DOCENTES

901 ¿Quién le provee la mayoría de los recursos con los que Ud. desarrolla su labor pedagógica en esta I.E.? (tizas, plumones, papel, etc.). Elija hasta dos alternativas.

| | |
|----------------------------|---|
| La I.E. | 1 |
| La APAFA / los padres..... | 2 |
| Yo mismo..... | 3 |
| Otro..... | 4 |

Anexo 2

Solicitud de acceso a la base de datos de la ENDO 2016

Facilitación de base de datos ENDO 2016

Estefani Aime Apaza Quispe <estef.aime@gmail.com> 10 ene. 2018
13:07
para comunicaciones

Estimados miembros del Consejo Nacional de Educación

Le escribe Estefani Aime Apaza Quispe, estudiante del undécimo semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La presente es para comentarles que tengo mucho interés en poder aportar con investigación educativa en la temática de innovaciones educativas en los docentes por lo que vengo elaborando mi proyecto de tesis sobre las características de formación docente e innovaciones educativas. En este sentido, quisiera utilizar la información recolectada en la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO) del 2016 por lo cual agradeceré me puedan facilitar la base de datos puesto que no la he encontrado de acceso libre todavía en la página del MINEDU. En caso contrario no se me pueda facilitar dicha información, agradeceré me indiquen cuál es el procedimiento para solicitarla.

Ruego me confirmen la recepción.

Agradeciendo de antemano su atención, quedo a la respuesta de Ustedes.

Estefani Aime Apaza Q.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Código estudiantil: 12180100

COMUNICACIONES <COMUNICACIONES@cne.gob.pe> 10 ene. 2018
18:12
para mí

Estimada Estefani:

Ambas bases de datos son de libre acceso en: http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/4385260 (desde diciembre del 2017).

Gracias por escribir.

Saludos,

Anexo 3

Características complementarias de la variable formación inicial

Análisis descriptivo

En la tabla 18, se analiza las razones por las que posiblemente se califica como baja y se muestra que un 36% de docentes considera que tuvo “Poco acompañamiento en la escuela donde hizo su práctica”, un 27% considera que tuvo “Poco acompañamiento del docente formador de la institución donde se formó”, un 27% señala que “La duración de la práctica fue muy corta”, un 18% indica que tuvo “Pocas oportunidades para ser aceptado como practicante”, y por último, un 16% señala que tuvo “Insuficientes recursos materiales utilizados en el curso de la práctica”.

Tabla 182

Razones de una mala práctica pre-profesional según los docentes, por área geográfica.

| | Ámbito Geográfico | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------|-------|------|-------|-------|
| | Urbana | | Rural | | Total | |
| | N | % | n | % | n | % |
| Pocas oportunidades para ser aceptado como practicante | 15 | 14,2% | 4 | 3,8% | 19 | 17,9% |
| La duración de la práctica fue muy corta | 20 | 18,9% | 4 | 3,8% | 24 | 22,6% |
| Poco acompañamiento del docente en la escuela donde hizo su práctica | 30 | 28,3% | 8 | 7,5% | 38 | 35,8% |
| Poco acompañamiento del docente formador de la institución donde se formó | 26 | 24,5% | 3 | 2,8% | 29 | 27,4% |
| Insuficientes recursos materiales utilizados en el curso de la práctica | 14 | 13,2% | 3 | 2,8% | 17 | 16% |
| No específica | 10 | 9,4% | 3 | 2,8% | 13 | 12,3% |
| | | | | | 106 | 100% |

En las figuras 4 y 5, se evidencia otras características de la formación inicial del profesorado. En la figura 5, se observa que, dentro de los antecedentes familiares de la muestra de docentes, existe una proporción que oscila entre 16% al 24% de ambos familiares –padre y madre– que presentan educación básica completa, mientras que entre un 0% a 9% es la proporción de familiares que cuentan con estudios superiores.

En la figura 6, se muestra la distribución del tipo de formación inicial seguida por los docentes, según sexo se presenta un 41% de mujeres formadas en un Instituto Superior Pedagógico (ISP). En relación al nivel educativo, se evidencia un 19% del nivel secundaria formado en Universidades e ISP. En cuanto al tipo de gestión, se observa unos 52% en escuelas públicas formados en ISP mientras que un 26% en universidades. De igual modo se observa un 44% en el área urbana y un 31% en universidades; mientras que en el área rural, un 17% en ISP y un 6% formados en universidades.

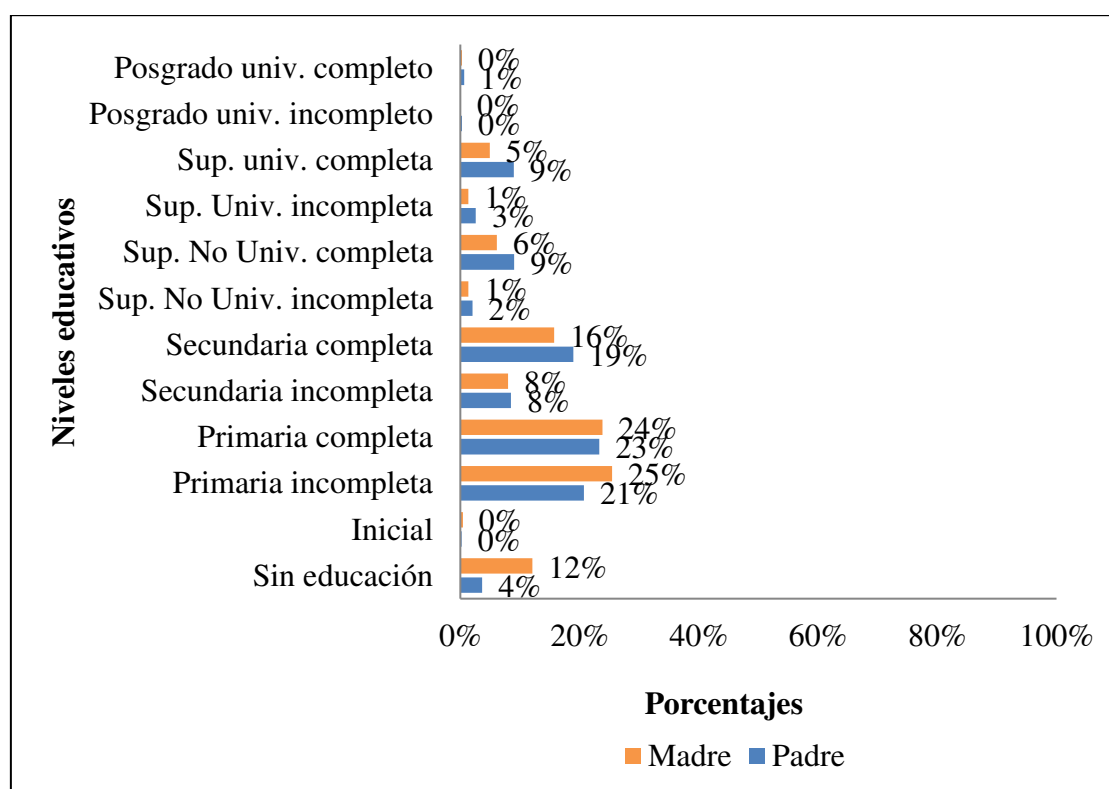


Figura 4. Porcentaje de los antecedentes educativos familiares de los docentes.

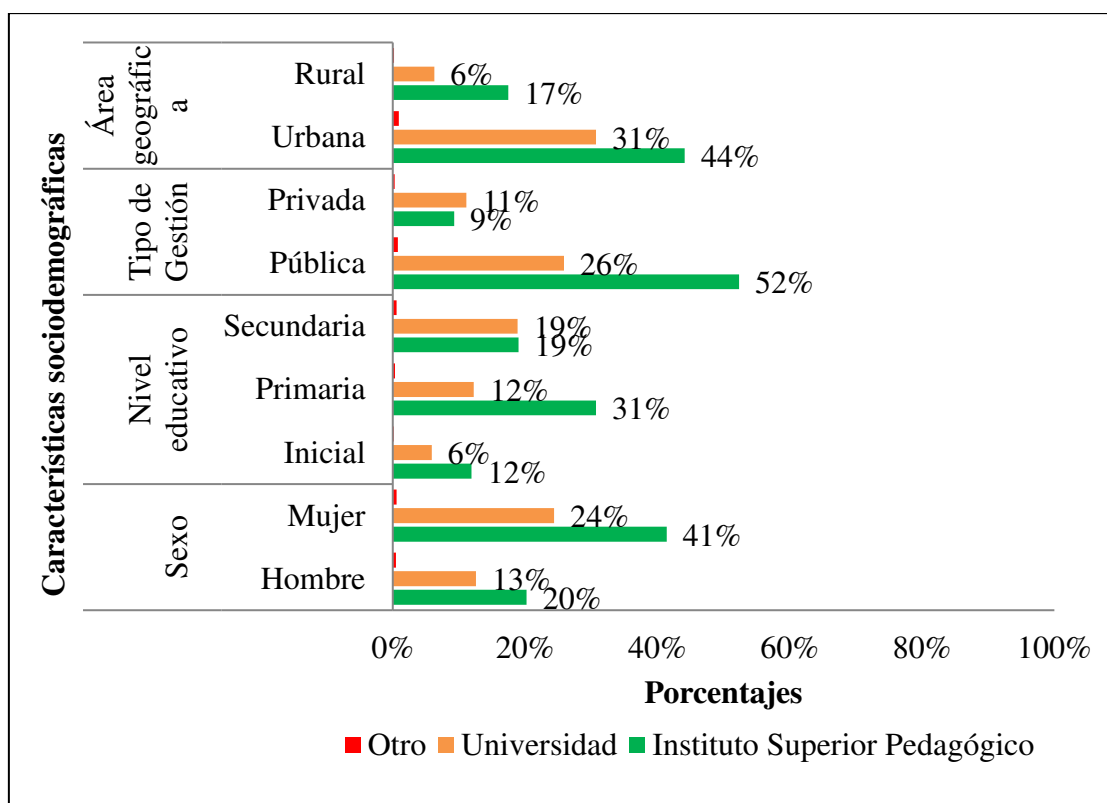


Figura 5. Porcentaje del tipo de formación inicial seguida por los docentes, según el nivel educativo, tipo de gestión y área geográfica.

Anexo 4

Características complementarias de la formación en servicio

Análisis descriptivo

En la tabla 23, se señala las instituciones de las que el profesorado reciben capacitaciones, obteniendo que un 92% de escuelas públicas y un 8% de privadas recibe capacitaciones por parte del MINEDU, un 67% de públicas y un 33% de privadas participan de capacitaciones de sus Instituciones Educativas, un porcentaje que oscila entre el 85 % al 90% de escuelas públicas y un porcentaje entre el 29% y el 8% de escuelas privadas participan de capacitaciones por parte de la DRE, UGEL, ONGs y Universidades. Así también, una proporción mayor al 70% del área urbana recibe capacitaciones en su IE, en la DRE, en la UGEL, MINEDU, ONGs, Universidades y otros; mientras que una proporción menor al 30% en el área rural reciben capacitaciones de estas instituciones.

Tabla 23.

Instituciones de las que recibió capacitaciones desde el 2015, por el tipo de gestión y área geográfica.

| Capacitaciones | Tipo de gestión | | | | Área geográfica | | | |
|----------------------------|-----------------|-------|---------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | Pública | | Privada | | Urbana | | Rural | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| En su I.E | 1620 | 66.6% | 813 | 33.4% | 2165 | 89.0% | 268 | 11.0% |
| En la DRE | 1057 | 85.8% | 175 | 14.2% | 966 | 78.4% | 266 | 21.6% |
| En la UGEL | 3456 | 89.7% | 395 | 10.3% | 2666 | 69.2% | 1185 | 30.8% |
| En el MINEDU | 2052 | 92.0% | 179 | 8.0% | 1740 | 78.0% | 491 | 22.0% |
| En una ONG | 220 | 85.3% | 38 | 14.7% | 182 | 70.5% | 76 | 29.5% |
| En Universidad o Instituto | 1364 | 71.5% | 545 | 28.5% | 1574 | 82.5% | 335 | 17.5% |
| En otras instituciones | 997 | 70.6% | 415 | 29.4% | 1135 | 80.4% | 277 | 19.6% |

En la tabla 24 y Figura 7, se evidencian otras características de lo que plantean los docentes en su formación. En relación al tipo de gestión y área geográfica, un 37% de

docentes califican como importante “Planificación de unidades didácticas”, un 25% el tema de “Conducción de sesiones de aprendizaje” y un 23% el tema de “Herramientas/estrategias metodológicas para la enseñanza”. Además, en la figura 8, se observa que un 69% indica “realizar un viaje de estudio o pasantía”, un 68% señala “estudiar un diplomado” y un 39% “estudiar una maestría o doctorado”.

Tabla 24

Tres principales temas en los que requieren los docentes ser capacitados, por tipo de gestión y área geográfica.

| | Tipo de gestión | | | | Área geográfica | | | | Total | |
|----------------------------------------------------------|-----------------|-----|---------|----|-----------------|------|-------|-----|-------|-----|
| | Pública | | Privada | | Urbana | | Rural | | | |
| | n | % | n | % | N | % | n | % | n | % |
| Planificación de unidades didácticas | 2767 | 31% | 579 | 6% | 2405 | 27% | 941 | 10% | 3346 | 37% |
| Conducción de sesiones de aprendizaje | 1898 | 21% | 381 | 4% | 1636 | 18% | 643 | 7% | 2279 | 25% |
| Herramientas/estrategias metodológicas para la enseñanza | 1693 | 19% | 349 | 4% | 1542 | 17 % | 500 | 6% | 2042 | 23% |

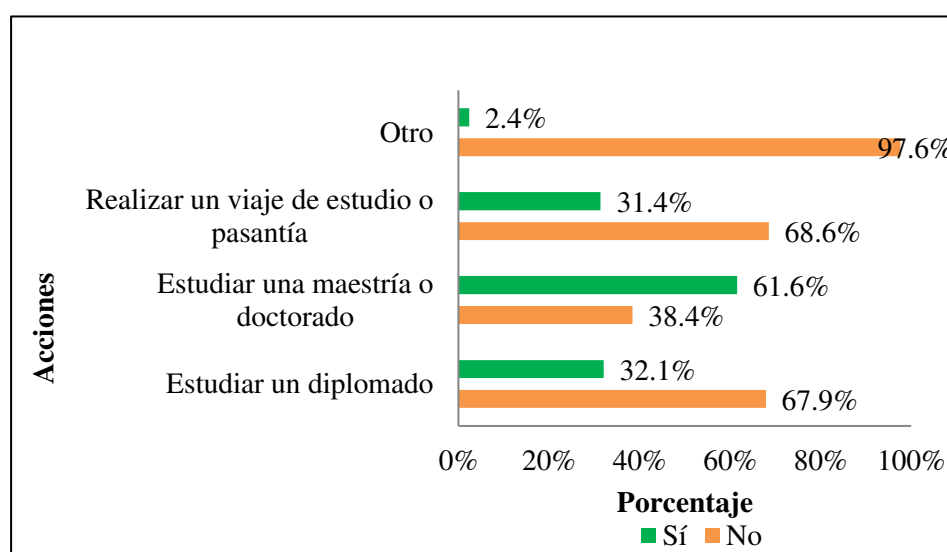


Figura 7. Porcentaje de las acciones que piensan seguir los docentes en los próximos 5 años para seguir su desarrollo académico, por los docentes.

Anexo 4

Características complementarias de la Motivación docente

Análisis descriptivo

En la tabla 26, se precisa que un 49% de docentes considera que decidió la carrera por “Vocación”, un 24% considera que decidió por “Le gustaba la idea de trabajar con niños y adolescentes”, un 9% señala que fue porque “Económicamente no podía estudiar otra carrera”, un 7% indica que fue porque “Era la única opción de estudios disponible en su zona”, y por último, una proporción que oscila entre el 5% y 3 señalan que decidió por “El buen recuerdo que le dejaron algunos profesores”, “Tradición familiar”, y “Carrera que ofrecía estabilidad / seguridad laboral”.

Tabla 26

Razones de la decisión para optar por la carrera docente del profesorado, según área geográfica.

| | Ámbito Geográfico | | | | | |
|---------------------------------------------------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| | Urbana | | Rural | | Total | |
| | N | % | n | % | n | % |
| Económicamente no podía estudiar otra carrera | 565 | 6.2% | 208 | 2.3% | 773 | 8.5 |
| Era la única opción de estudios disponible en su zona | 430 | 4.7% | 158 | 1.7% | 588 | 6.5 |
| Carrera que ofrecía estabilidad / seguridad laboral | 213 | 2.4% | 56 | .6% | 269 | 3.0 |
| Tradición familiar | 309 | 3.4% | 103 | 1.1% | 412 | 4.5 |
| El buen recuerdo que le dejaron algunos profesores | 322 | 3.6% | 110 | 1.2% | 432 | 4.8 |
| Vocación | 3392 | 37.4% | 1039 | 11.5% | 4431 | 48.9 |
| Le gustaba la idea de trabajar con niños y adolescentes | 1640 | 18.1% | 494 | 5.5% | 2134 | 23.5 |
| No especifica | 16 | 0.2% | 8 | 2.3% | 24 | 0.3% |
| | | | | | 9063 | 100% |